

ISKOLA A HATÁRON

ISKOLA A HATÁRON

SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK

Szerkesztették:
Toma Kornélia,
Bednarik László,
Podlovics Éva Livia



LÍCEUM
KIADÓ

Líceum Kiadó
Eger, 2018

Lektorálták:
Kökényesi Nikoletta
Varga-Novákovits Zsuzsanna

ISSN 0230-0435

Sárospataki Pedagógiai Füzetek

ISBN 978-615-5621-68-0

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence
Borítóterv: Lenkey-Tóth Péter
Megjelent: 2018-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó – Kelemen Judit	7
I. A pataki tanítóképzés 160 esztendeje	
Kelemen Judit:	
160 éves a sárospataki pedagógusképzés.....	9
Bátoriné Misák Marianna:	
„...egy okos, értelmes tanítókat képező intézetnek fel állíthatása...”	15
Tamás Erzsébet:	
Comenius szellemi hagyatéka.....	25
Földy Ferenc:	
Emlékezés tanítóképzős diák- és tanáréveimre	33
Pásztor Andrásné:	
Az Árvay József Gyakorló Általános Iskola munkája 1979-től 2008-ig	37
Feróné Komolay Anikó:	
Az óvodapedagógus-képzés évtizedei Sárospatakon.....	41
Fazekas Balogh István:	
Alkotó rajztanárok a sárospataki tanítóképzőben a kezdetektől napjainkig	49
II. Oktatási-nevelési módszerek kisgyermekkortól ifjúkorig	
Bekéné Zelencz Katalin:	
A bölcsődés korú gyermekek nevelésének kérdései.....	73
Nagy Annamária:	
A harmonikus óvoda-iskolaátmenet koncepciója a Vajdaságban	81
Furcsa Laura – Orbán Ágnes:	
Iskolakezdési dilemmák sajátos nevelési igényű gyermekek esetében – Egy autista ikerpár esettanulmánya.....	89
Erdei Róbert:	
A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei	99
Eszes Barbara – Furcsa Laura :	
A diszkalkulia megítélése a gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek körében	115
Tapoti Antal – Köves Gabriella:	
Geometriai feladatok összehasonlító elemzése első és második osztályos matematika tankönyvekben	131

Varga Pálné:	
Kompetenciák és fenntarthatóság az erdei iskolában	153
Sándor Zsuzsa:	
Múzeumpedagógia a köznevelésben – Vizuális nevelés a múzeumban.....	167
Pinczésné Palásthy Ildikó:	
A magatartási problémák és a drámapedagógusok	181
István Pacsuta:	
The status of the young - the results of a youth research.....	193
Kissné Gombos Katalin:	
Tudattalan tanári pályaválasztás és a kötődési stílus összefüggése.....	207
 III. Módszerek a digitális bennszülöttekhez	
Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Körei László – Vincze Tamás:	
Van-e gyógy mód a bibliofóbiára?	219
Tomori Tímea:	
Merre tart(hat) az iskola? – Az információs műveltség korának lehetőségei az oktatási kultúrában.....	231
Ládiné Szabó Tünde:	
Tankocka az oktatásban.....	245
Mikó Attiláné:	
Játékosítás az alsó tagozatban – Fókuszban a Storyline.....	255

Tisztelt Olvasó!

Az Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadója gondozásában megjelent kiadványunk a Sárospataki Comenius Campus 2017-ben szervezett, kiemelt rendezvényeinek előadásaiból nyújt ízelítőt.

„Iskola a határon” címmel hívtuk életre azt a neveléstudomány és a neveléslélektan témáit érintő konferenciát, amelyet – szándékaink szerint – a jövőben sorozatjelleggel rendezünk majd meg, s amelynek első eseménye az iskolai nevelésben, oktatásban mutatkozó problémákra irányította a figyelmet. A konferencia elnevezése nem csupán Ottlik Géza méltán híres, önéletrajzi elemeket is tartalmazó regényére utal, hanem Sárospatak sajátos geográfiai helyzetét is mutatja, emellett pedig jelzi azt a szándékot, hogy a köznevelési intézmények különféle színterei számára is biztosítjuk a megnyilatkozási lehetőséget.

A fentiek értelmében a kedves olvasó az általános problémákat és a lehetséges megoldásukat bemutató írások mellett megismerkedhet a hazai felsőoktatásban részt vevő szakemberek kutatásaival, jó gyakorlataival. Az iskolakezdés, az óvoda-iskolaátmenet kérdése mellett a bölcsődés korosztály nevelése is megjelenik a tanulmányok közt, az új oktatási és nevelési módszerek, törekvések elfogadottságát, eredményességét más-más nézőpontból taglaló írások, módszertani megközelítések mellett pedig egy az ifjúság státuszával foglalkozó tanulmány is helyet kapott a kötetben.

Mivel 1857-ben indult az önálló tanítóképzés Sárospatakon, a 2017. esztendőre jubileumi évként tekintünk. Ebből az alkalomból rendeztük meg novemberben „A pataki tanítóképzés 160 esztendeje” címmel azt az ünnepi felolvasó ülést, amelyet az idei év másik kiemelt eseményeként tartunk számon. Az előadások anyagából válogatott írások különféle aspektusokból tekintik át a Pataki Képző 160 esztendejét a téma legteljesebb körbejárásával. A képző létrejöttének előzményei és 160 éves történetének bemutatása mellett az egykori gyakorlóiskola működésének kiemelkedő évtizedeiről is átfogó képet kap a tisztelt olvasó. Megismerheti továbbá azokat az alkotó rajztanárokat, akik a tanítás mellett mindig jelentős szerepet vállaltak a város művészeti és kulturális életében. Emellett az óvodapedagógus-képzés kezdeteinek és eredményeinek áttekintése, a Comenius-szellemiség jelenének megítélése, valamint tanár-diák visszaemlékezések csokra is olvasható kiadványunkban. Olvassa érdeklődéssel kötetünket!

Dr. Kelemen Judit
oktatási-kutatási főigazgató

I. A PATAKI TANÍTÓKÉPZÉS 160 ESZTENDEJE

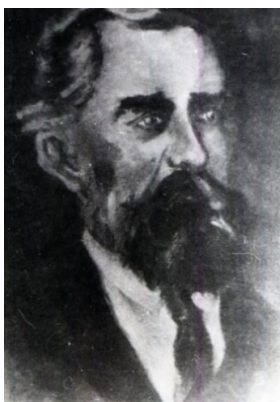
KELEMEN JUDIT

160 ÉVES A SÁROSPATAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Sárospatakon 1857-ben indult az első olyan tanév, amely során tanítók képzésére is sor került. Az eltelt 160 év tiszteletére jubileumi esztendőként tekintünk a teljes 2017. évre, így engedjék meg nekem, hogy az évforduló kapcsán röviden áttekintsem az elmúlt 160 esztendő legfontosabb történéseit.

A nagy múltú pataki iskola történetében a jogi és teológiai akadémia működése mellett a kollégium nagydiák-tanítói (*preceptorok*) számára korábban is készültek olyan „tanítási útmutatók”, amelyeket ők lelkesi helyük elfoglalása előtt a falusi iskolákban tanítók-ként alkalmazni tudtak, azonban a 19. század elején kezdődő változások, a tanítóképző intézetek különféle formáinak országos méretű kialakulása Sárospatakon is változásokat indukált. (Ködöböcz, 1986).

A Tiszáninneni Református Egyházkerület abaúji vármegyei közgyűlése 1843-ban fogalmazta meg igényét a pataki kollégiumi ifjak számára kialakítandó tanítóképző intézet, azaz „praeparandia docentum” vonatkozásában. Anyagi okok miatt akkor nem sikerült konkrét lépéseket foganatosítani, viszont komoly gyűjtések kezdődtek a gyűlekezetek részéről, valamint a sárospataki kollégium jeles tanáregyéniségei megkezdték azt a fajta tartalmi munkát, amely a későbbi tanítóképzés módszertani megalapozásának tekinthető. A népiskolákban folyó tanítás korszerűsítése érdekében tankönyvsorozatot és kapcsolódó tanító útmutatókat, módszertani kézikönyveket, akkori szóhasználattal „vezérkönyveket” készítettek. Az így létrejött Népiskolai Könyvtár, a Debrecenben és Nagykőrösön 1855-ben megkezdődő református tanítóképzés, valamint a bécsi miniszteri rendelet a katolikus tanítóképzés kiszélesítése és korszerűsítése kapcsán arra ösztönözte a Tiszáninneni Református Egyházkerület vezetőit, hogy haladéktalan és konkrét lépéseket tegyenek saját egyházkerületi tanítóképző létrehozása érdekében. Árvay József, a sárospataki kollégium egykori diákja és gimnáziumi tanára kapta a szervezőmunka előkészítésének feladatát. (Ködöböcz, 1986)



I/1. kép: Árvay József portréja¹ (az alkotó ismeretlen)

1857. november 16-án kezdődött meg a tanítás a Teológiai Akadémia és a Gimnázium mellett szervezetileg – és helyszínként is – a sárospataki kollégium keretei közt, annak egyik intézeti ágaként. Huszonöt teológus és öt „képezdei” hallgató vett részt az ekkor még csupán hathónapos tanfolyamon, de a következő évben a hároméves képzés már harminckettő diákkal folyt. (Dienes és Ugrai, 2013)

Történetének 160 esztendeje alatt a Pataki Képző fenntartásában többször történt változás. Elsőként a szűkös anyagi lehetőségek és a korszerű oktatás kritériumai kapcsán megfogalmazott állami elvárások miatt mondott le az egyházkerület az intézményről, amely így 1870-ben Állami Tanítóképző Intézeté vált. 1929-ben azonban a megváltozott politikai és anyagi körülmények miatt visszakerült a református egyházhoz, majd az újabb politikai események következtében a közoktatás államosításának eredményeként 1950-ben ismét állami fenntartásúvá vált, és azóta is folyamatosan állami intézményként működik. A 100 esztendő jubileum alkalmával vette fel Johannes Amos Comenius reformpedagógus nevét, aki Sárospatakon töltött négy esztendőt, és legismertebb könyveit (*Orbis Sensualium Pictus*, *Schola Ludus*) is itt írta. (Fehér, 2007)



I/1. ábra: Bélyegző 1958-ból – Comenius nevével

¹ A Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei szíves hozzájárulásával

A tanítóképzés 1959-ben felsőfokúvá vált, 1976-ban főiskolai rangot kapott. 2000-ben a Miskolci Egyetem szervezeti kereteibe integrálódott annak Comenius Tanítóképző Főiskolai Karaként (2010-től Comenius Főiskolai Kar). 2013-tól az egri székhelyű Eszterházy Károly Főiskola Comenius Karaként, 2016-tól pedig az egyetemmé vált anyain-tézmény Sárospataki Comenius Campusaként működik.



I/2. kép: Az oktatási főépület napjainkban (Sasi Gábor fotója)

A tanítóképzés állomásainak rövid bemutatását követően most röviden tekintsük át az oktatás helyszínéül szolgáló vagy azt kiegészítő épületek történetét is! Az 1870-ben államivá vált intézmény egy korábban kaszárnyának tervezett, felújított, a tanítóképzés céljainak megfelelően átalakított épületben kezdte meg munkáját. A mai oktatási főépület nyugati szárnya, az ún. „sötét folyosós rész” mindmáig az egykori kaszárnya épületkialakítását mutatja.



I/3. kép: A Képző épülete az 1870-es években (Tamás Erzsébet szíves hozzájárulásával)

Az öröndetes diáklétszám-növekedés azonban rövidesen épületbővítést tett szükségessé, amelyre pályázatot írtak ki. Oktatási főépületünk a mai napig őrzi külsejében az ekkori változtatásokat: a felső-magyarországi reneszánsz építkezési stílus hagyományait tükröző, valamint Sárospatak másik emblematis éületének, a Rákóczi Várnak fő motívumait is idéző, az első, kifejezetten a tanítóképzés számára épített magyarországi éület Lechner Jenő és Waga László tervei alapján készült. 1913 őszén vette birtokba az új éületet a tanítóképzés. Nagyszabású ünnepséget csak az udvar- és kertrendezési munkálatokat követően terveztek, erre azonban a szarajevói merénylet és az ezt követő történelmi események miatt nem került sor. (Földy, 2004)



I/4. kép: A homlokzaton olvasható felirat a tervezők és építtetőik neveivel (Sasi Gábor fotója)

Eleinte a gyakorlóiskola és a diákotthon is ebben az épületben működött. Ez utóbbi a háború után megszűnt, majd az államosításokat követően a Képző 1951-ben megkapta a korábban a református egyház tulajdonát képező ún. ONCSA-éületet. (Fehér, 2007) A növekvő hallgatói létszám miatt ez a diákszálló hamarosan szűkösnek bizonyult, így a campus területén 1964-ben felépült egy új kollégium, amelyet 1983-ban bővítettek, majd korszerűsítettek. A kollégium a felújítást követően megkapta és mindmáig viseli Dezső Lajos, a Pataki Képző egyik nagyformátumú igazgatója nevét. Mivel az ONCSA 1993-ban visszakerült a református egyházhoz, szükségessé vált a Dezső Lajos Kollégium bővítése. Ekkor alakították ki az ún. B-szárnyat, majd 1995-ben felújították a régi kollégiumot is. A kollégium B-éülete 2015-ben pályázati beruházásból megújult, az első két emeletén 2016-tól a Hotel Furmint nevű három csillagos tanszálloda működik. A felső szintek használatba vételéhez további munkálatok szükségesek. Ehhez, valamint a kollégium másik éületének teljes körű felújítására reményeink szerint rendelkezésre áll a szükséges forrás az EMMI jóvoltából. Jelenleg a tervezési munkák folynak.

A gyakorlóiskola 1979-ben költözött új, korszerű, önálló épületbe. Árvay József, a sárospataki tanítóképzés megteremtője és első igazgatója nevét vette fel. A Miskolci Egyetem 2011-ben átadta a gyakorlóiskolát a Római Katolikus Egyháznak. 2013 őszétől az önkormányzati fenntartású Sárospataki II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola pedagógusai biztosítják nagy odaadással és kiváló felkészültséggel hallgatóink számára a gyakorlati képzést.

2002-ben megújult a könyvtár és a tornaterem, valamint táncterem és kondicionáló terem kialakítására is sor került. Az oktatási főépület állagmegóvására irányuló felújítás és korszerűsítés Sárospatak város és az Eszterházy Károly Egyetem törekvéseiben határozott cél, melynek mielőbbi megvalósulásában bízunk.

Most pedig tekintsük át röviden a képzési kínálat bővülésének folyamatát! A tanítóképzés mellett elsőként az óvodapedagógus-képzés szükségessége jelentkezett társadalmi igényként. Az 1960-as évek végének folyamatosan emelkedő gyermeklétszáma óvodák építését vonta maga után, ezért 1971 szeptemberében Sárospatakon is megkezdődött az óvónőképzés, amely 1976-ban felsőfokúvá vált. A hallgatók képzésében korábban a város valamennyi óvodája részt vett, majd az óvodai összevonásokat és a szervezeti átalakulásokat követően, 2010-től az önkormányzati fenntartású Carolina Óvoda és Bölcsőde biztosít mind infrastrukturális körülményeiben, mind személyi összetételében kiváló feltételeket a gyakorlati képzés magas színvonalú megvalósulásához.

Tanító- és óvodapedagógus-képzésünk iránt az 1990-es években más városok intézményei is érdeklődtek, ezért kihelyezett képzések indultak Kassán (1992-2004 között tanítóképző tagozat) és Egerben (1994-2003 között óvodapedagógus-képzés).

A Miskolci Egyetemmel való integrációs időszakban ifjúságsegítő, médiatechnológus asszisztens, csecsemő- és kisgyermekgondozó felsőfokú szakképzések voltak elérhetőek Sárospatakon.

Az Eszterházy Károly Főiskolához való csatlakozás első három esztendejében rektori megbízott segítette a gazdasági konszolidációt, irányította a szakmai megújulást, támogatta a karnak az egri szervezetbe történő integrálódását. E munka eredményeként a sárospataki képzési portfólió is folyamatos bővülést mutat: a regionális munkaerő-piaci igényeknek is megfelelő felsőoktatási szakképzések (turizmus-vendéglátás, programtervező informatikus, szőlész-borász mérnökasszisztens) mellett újabb alapképzések, azaz diplomát adó tanulmányok váltak elérhetővé Sárospatakon. Ma már csecsemő- és kisgyermeknevelő,

programtervező informatikus, valamint szőlész-borász mérnök szakon is kínálunk továbbtanulási lehetőséget az érdeklődők számára a hagyományos tanító és óvodapedagógus szakokon túl, továbbá mesterképzésekre is jelentkezhetnek hozzánk a pedagógus alapidiplomával rendelkezők, gyakorló pedagógusaink számára pedig számos szakirányú továbbképzési lehetőséget kínálunk.

Az országos hatókörű Magyar Comenius Társaság a Comenius-kutatás nemzetközi hírű műhelyeként 1986-ban jött létre. Egykori alapító tagjai és jelenlegi működtetői közt kiemelkedő szerepet játszottak, játszanak a város két felsőoktatási intézményének (a Képzőnek és a Református Teológiai Akadémiának) tudós professzorai, oktatói. A Társaság éves közgyűlésének és tudományos felolvasó ülésének a kezdetektől a Pataki Képző ad otthont, a Képző mindenkori vezetője pedig a Társaság alelnöki funkcióját tölti be.

Irodalom

- Dienes D., Ugrai J. (2013). *A Sárospataki Református Kollégium története*. Sárospatak: Hernád Kiadó.
- Fehér E. (2007). *A sárospataki tanítóképzés másfél évszázada (1857-2007)*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Földy K. L. (2004) Felső-magyarországi tradíció. A sárospataki tanítóképző épülete mesélni kezd. *Zempléni Múzsza*, IV (4), 12-25.
- Ködöböcz J.(1986) *Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó.

BÁTORINÉ MISÁK MARIANNA

„...EGY OKOS, ÉRTELMESEN TANÍTÓKAT KÉPEZŐ INTÉZETNEK FEL ÁLÍTHATÁSA...”

A tanulmányom címeként választott gondolat annak az elszántságnak a megnyilvánulása, amelyet a Tiszáninneni Református Egyházkerület 1843. évi egyik közgyűlése tanúsított a Református Kollégiumban felállítandó tanítóképző intézet iránt. Mindezt azonban nem minden előzmény nélkül. A Sárospataki Kollégium több évszázados hagyománya volt, hogy a felsős diákok egy része egyben a környező falusi, mezővárosi iskolák tanítója is volt. Ezért az intézmény tananyagát úgy állították össze, hogy a tanítói feladatokat is ellátó diákok általános képzésben részesüljenek, elsajátítva a korabeli műveltség ismeretanyagát. Ködöböcz József ezt így fogalmazza meg: „A pataki tanítóképzés történetének első szakaszában a korabeli társadalmi igényeknek megfelelően a képzés az általános képzésben járulékos feladatként valósult meg.” (Ködöböcz, 1986, pp. 31.)

A klasszikus partikularendszer alapján a 19. század közepéig a kollégiumban tanuló felsőbb éves tógátus diákok tucatjai vállalták, hogy két-három évre kimennek kisebb-nagyobb iskolákba tanítói feladatok ellátására. Ezzel a gyakorlattal valójában kettős cél valósult meg. Egyrészt a gyülekezetek, az iskolák újra és újra friss ismeretekkel rendelkező, ambiciózus tanítókhoz jutottak, aminek folytán ezeknek az oktatási intézményeknek a szellemisége is megújult. Másrészt pedig azon túl, hogy maguk a hallgatók is gyakorlati tapasztalatokat szereztek, az iskolákban eltöltött évek alatt külföldi egyetemi tanulmányaikra gyűjtöttek. Ennek a gyakorlatnak egyaránt voltak előnyei és hátrányai is. Bár ez ideiglenes állapot volt, ennek ellenére Ugrai János (2013) szerint a változékonyság, az új ismeretek gyors beépülése a falusi iskolák életébe pozitívként értékelhető. Hátránynak tekinthető a lelkeseknek mindenben alárendelt tanító rossz pozíciója, a tanító helyi beágyazottságának a hiánya, ami rontotta az iskola látogatottságának arányait, és csökkentette a népiskola presztízsét.

A 18. század végén a Kollégiumban nagyszabású reformok indultak meg, amelyek a tanulmányi rend, a tanítandó tananyag korszerűsítését is érintették. Tóth-Pápai Mihály munkálkodása révén a pedagógia a főiskola tantervében már a 18. század közepétől szerepelt. Majd 1796-ban bevezették a neveléstant, ami innentől kisebb-nagyobb megszakításokkal ugyan, de rendszeresen szerepelt a teológusok melléktárgyainak sorában. Ködöböcz professzor (1986) szerint ez már azt a felismerést is jelezte, hogy az általános

képzéssel megvalósuló tanítóképzés továbbfejlesztésének fontos feltétele a nevelési tevékenység pedagógiai megalapozása, tudatosítása. A 18. század végén és a 19. század elején végbement változások érzékeltették, hogy a két-három évenkénti tanítóváltás, a nem megfelelő pedagógiai képzés hosszú távon nem megoldás az iskolák életében. Annál is inkább, mert a 19. század első felétől a gyülekezetek nagy része amellet foglalt állást, hogy az ideiglenes tanítói állást állandó tanítóra cseréli, és a két-három évente váltakozó diáktanítók helyett felnőtt tanítót alkalmaz. Ez pedig a pedagógiai felkészítés átfogó megváltoztatását tette szükségessé. Mindehhez járult még, hogy a felvilágosodás hatására a pedagógiai ismeretek mennyisége jelentősen megnőtt. Egy tanítói állás betöltéséhez és megfelelő végzéséhez már nem volt elegendő, hogy csak a neveléstan legyen az egyetlen pedagógiai tantárgy a képzés során. A hagyományos rendszer tarthatatlanságát észlve egyre sürgetőbbé vált egy önálló szakiskola, vagyis egy tanítóképző létrehozása. Ködöböcz József (1986) írja le, hogy ennek érdekében a gyülekezetek, az egyházmegyék részéről megtörténtek a szükséges lépések. 1840-ben az ungi és felső-zempléni egyházmegye közgyűlése „az Oskola Tanítókbani és jelesen azok kiképzésbeni hiánya” miatt a Tiszáninneri Egyházkerület vezetőségéhez fordult, hogy „az annyira szükséges és óhajtott Oskola Tanítókat képző Intézet felállításáról” gondoskodjon. Három évvel később az abaúji közgyűlés hasonlóképpen tett, amikor a kerületől azt kérte, hogy „találjon mielőbb módot benne, hogy a főiskolai ifjak tanítói pályára leendő kiképzetésük végett tanítóképző intézettel, vagyis preparandiával láttassanak el.” (Dienes és Ugrai, 2013, pp. 147.)

Ezeknek a kéréseknek és megkereséseknek engedve, és a Tiszáninneri Református Egyházkerület 1843. május 2-án tartott közgyűlése egyik napirendi pontjában megfogalmazott panasz miatt, amely szerint a kikerülő diákok nem alkalmasak az „érdemes tanításra,” és az ének tanítását sem végzik helyesen, a kerületi közgyűlés döntést hozott. Egyrészt elrendelte, hogy „...minden Egyházi Megyékben szorosabban meg vizsgáltatnának a tanítók s az alkalmatlanok mozdíttatnának el hivataloktól...” (SRKTGyLt. B.12.), másrészt pedig belátva a rossz tapasztalatok alapján az eddigi berendezkedés fenntarthatatlanságát és elégtelenségét, határozatot hozott, miszerint „Buzgó óhajtása egyházi közönségünknek egy okos értelmes tanítókat képező intézetnek fel állíthatására...” (SRKTGyLt. B.12.) A határozat megszületett, amivel a főiskola tanári karának egy sor feladat elé kellett néznie. Az első és legfontosabb a tanítóképző intézet tervezetének kidolgozása. Ugyanazon a közgyűlésen, amelyen a határozat megszületett, kapta feladatként a főiskola iskolaszéke a tervezet elkészítését: „...a Pataki iskola Székre bizatik egy ilyen intézet iránt kivihető tervet a jövő examenig készíteni...” (SRKTGyLt. B.12.) Vagy, ahogy egy másik forrásban (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 669.) olvashatjuk, egy „népnevelőket képző intézet”

tervezetét kérte a kerület a tanári kartól. A másik fontos feladat az anyagi háttér biztosítása volt a tanítóképző intézet finanszírozásához. Erre nézve is találunk határozatot a kerületi gyűlés jegyzőkönyvében: „...a mikorra [az iskolaszék] munkálata be váratik, melyis egyházi közönségünk által meg vizgáltatván az arra meg kívántató költség meg szereztetése felől intézkedni fog.” (SRKTGyLt. B.12.)

Az iskolaszék Zsarnay Lajos vezetésével egy négytagú bizottságra bízta a tervezet elkészítését. A feladat nem volt könnyű, hiszen a tervezet kidolgozása széles körű anyaggyűjtéssel, külföldön megfordult személyek megkérdezésével járt (Ködöböcz, 1986). Bár a kidolgozásra szánt idő rövid volt, ennek ellenére Zsarnay a tervezetet már július hónapban megküldte az egyházkerületnek. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 669.) A tervezetben elsősorban az fogalmazódott meg, hogy az iskolaszék az intézmény kialakítását és felállítását a főiskola keretén belül képzelel el. Az öröm mellett aggodalommal tekintettek a létrehozására. Felmerült a gondolat, hogy külföldi képzők mintájára szervezzék meg. S talán pont ez adott okot az aggodalomra, hiszen hazánkban hasonló felállítás, mint külföldön nem volt kivitelezhető. Éppen ezért tért ki a tervezet arra, hogy a tanítóképzőt semmiképpen sem lehet külföldi mintára szervezni, ahol önálló, önfenntartó, ösztöndíjat adó intézményként működnek ezek a képzők. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.) „A tervezet az addiginál hatékonyabb képzésre törekedve, a más tanintézettől elszigetelt s alacsonyabb képzést nyújtó német preparandiatípus helyett a főiskola keretében javasolta a tanítóképzés megoldását.” (Ködöböcz, 1986, pp. 79.) A szűkre szabott anyagi lehetőségek mellett ezt azzal is indokolták a tervezet készítői, hogy az itt tanuló diákok közül többen, akik tanítói pályára mentek, az akadémiai kurzust is teljesen elvégezték. Továbbá az iskola sem nélkülözhetette a két-három évig tartó tanári állásokat. Éppen ezért a tanítóképzőt a jelenlegi oktatási intézmények szerves részeként javasolta létrehozni, annál is inkább, mert első tanárai is a jelen tanári kar tagjaiból kerültek ki.

A bizottság a felkészítést megfelelő elméleti és gyakorlati képzéssel kívánta megoldani. Szükségesnek vélte az eddig is tanított neveléstudománynak nagyobb szerepet juttatni azáltal, hogy a felsőbb diákok számára is kötelezővé teszik azt. További javaslatai között szerepelt, hogy a neveléstani alapszabályok tanításának sokkal nagyobb teret kell adni, annál is inkább, mert „...eddig ugyanis csak az első évesek kirekesztő tudományává volt ez aljasítva...” (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.) vagyis, hogy ezt követően a hatodik évfolyamon is tanítani kell. Abból a megfontolásból került előtérbe ez a javaslat, hogy ezek a tudományok elengedhetetlenek, különösen azok számára, akik tanítóként töltenek majd el éveket egy-egy kisebb vagy nagyobb oktatási intézményben. A neveléstani alapszabályok mellett szaktudományos képzést írt elő, amely az elemi iskolákban való

tanításhoz elengedhetetlen. Emellett fontos a szaktudományos ismeretek oktatása is: „Számvetés, írás, olvasás, vallásra útmutatás, erkölcsi bevezetés, rövid általános és terjedelmesb honi földrajz vagy geographia, továbbá természethistóriai, népszerű physikai-globologiai- hontörvényi- egészségtani előismeretek az itt kitűzöttek, ... a rendőrségi szabályok, a honi mérges növények, a gazdaság elemei...” (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.) Mivel azonban „az elemi tanításban nem annyira maga a tartalom, mint inkább az előadási módor a fő dolog”, meggyőződése volt a tervezet készítőinek, hogy a 6-7-8 éves diákok kedvét és lelkesedését nem az által nyerik meg a tanítók, ha szóról szóra megtanítják nekik az erkölcsi normákat és a Nagy Kátét. Semmit sem ér, ha a tanító növénytanból minden fűszalat, vagy földrajzból minden helyiséget ismer. A cél tehát az, hogy olyan tanítási módszereket ismertessenek, amivel majd a tanítók sikeresebb és célszerűbb oktatást végeznek. Vagyis, ahogyan Ködöböcz mondja (1986), a tanítóképzőnek olyan módszerek segítségével kell megvalósítani a felkészítést, amivel a tanítás minél könnyebb, célszerűbb és sikeresebb módjait ismerhetik meg hallgatói.

Ezt követően a bizottság pontokba szedte, hogy mire van a legnagyobb szükség a tanítóképző működéséhez. Az elemi ismeretek tanításához elsőként a kézikönyvek szükségességére helyezte a hangsúlyt. A meglévők kijavítását, a hiányzók pótlását javasolta. Voltak olyan kézikönyvek, amelyeket a már meglévők közül elfogadhatóknak javasolt.² A második pontban az iskolatanításra kimenők részére a szaktudományokat külön oktatási időben írta elő, egész éven át heti egyórás előadásokban. Az oktatás végeztével pedig szigorú vizsga letételét indítványozta. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.) A harmadik pontban a minél célszerűbb és sikeresebb felkészítés végett az említett tudományok tanítását a főiskola más területein is javasolta. További javaslata volt, hogy az iskolai felügyelői tisztség mellett szervezzék meg a szaktudományos felügyeletet is. Ennek keretében minden tanár feladata volt annak ellenőrzése, hogy az általa előadott szaktudományt a tanítók hogyan tanítják meg a gimnázium alsóbb osztályaiban. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29; Ködöböcz, 1986) A tanárok további kötelességei és feladatai közé sorolta a bemutató órák tartását, a példamutatást, a leendő tanítók tanításának megfigyelését és elemzését. (Ködöböcz, 1986) A tanítás megfigyelése után tapasztalt hiányosságok négy szemközti megbeszélése, s ezáltal a legcélszerűbb előadásra, a legeredményesebb munkára való felkészítés is része volt a tanári feladatoknak. Ködöböcz (1986) professzor szerint mindez azt jelentette, hogy az oktatók ezzel tulajdonképpen már a gyakorlati kiképzés legfontosabb feladatait is megoldották.

2 Ilyenek a rendőrségi szabályok könyve mellett, Kunoss Endre (1842). *Dajkakönyv*, Buda.; Tárczy Lajos (1843). *Népszerű természettan*, Pápa.; Kubinyi Ágoston (1842). *Magyarországi mérges növények*, Buda.

Ahhoz azonban, hogy a képzés jól működjön, a tervezet szerint szabályokra van szükség. Ezeket a szabályokat is pontba szedve sorolta fel. Első pontban egyfajta kikötést fogalmazott meg. A szabályzat szerint 1844. év decemberétől a főiskolából csak az bocsátható ki rektorságra, aki az előírányzott tudományokat lehallgatta, azokból vizsgát tett és azon legalább első osztályzatot nyert. A második pontban elrendelte, hogy folyó év, vagyis 1843. év végétől kezdve az egyházkerület csak azt alkalmazza állandó rektori hivatalra, aki a főiskola tanítóképzőjében egy vagy két évet kitöltött. Az eredményesség feltételének tartotta azt is, hogy azokat a diákokat, akik e célból mennek főiskolára, megfelelő anyagi támogatásban részesítsék. Tanulásuk megsegítésére két forrást is kilátásba helyezett. Az egyik, az ünnepi jótéteményekből való részesülés a gimnázium elvégzése után, a másik egy segédforrás létrehozása az egyházkerület részéről. E két forrás révén nem csupán a diákok támogatását látta megoldhatónak, de a tanítóképző felvirágzását is. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.)

A tervezet a tanítóképzés mellett javaslatot tett az elemi iskolák célszerűbb működésére nézve is. Szükségesnek vélte kötelezően előírni a 7-12 éves gyermekek iskolába járását. Kézikönyveket, tanítási módokat javasolt a tanítók számára. (SRKTGyLt. B.LXVI. 29, pp. 670.) Egy rendkívüli alapossággal elkészített, gyermek- és gyakorlatcentrikus képzést vázolt fel a tervezet. Hasznosította azt az elvet, miszerint a tanító a gyermek fejlettségéhez mérje a tanítandó tananyagot. Mellőzte a magolást, a szóról szóra tanulás egyoldalúságát. A lehető legtöbb szemléltető eszközt tett kötelezővé az oktatásban. Az anyag feldolgozásában a megértés érdekében előírta a gyermek tapasztalatainak, ismereteinek figyelembevételét és hasznosítását.

1843 júliusában az egyházkerületi közgyűlés elé terjesztették a tervezetet, amely a következő határozatot hozta: „...az iskola szék által be mutatott főiskolánk jelen szerkezetéhez s körülményeinkhez alkalmazott tervet általánosan elfogadván életbe léptetni s gyakorlatba vétetni kívánja s rendeli egyház Kerületi Közönségünk.” (SRKTGyLt. B. 12. 1843. július 10-i közgyűlés). Ködöböcz József (1986) szerint a szűkös anyagi helyzet és a gyülekezetek szegénysége miatt az önálló tanítóképzés ekkor még nem valósult meg. De a tervezetben leírt eljárás emelte a kollégiumi tanítóképzés színvonalát, mert a főiskola tanárai az ebben leírtak alapján tartották az órákat, ezzel is hozzájárulva a teológusok jobb, alaposabb felkészüléséhez, tanítói feladataik és iskolai munkájuk ellátásához. Az egyházmegyéek képzett tanítók iránti sürgetésének eredménye volt, hogy 1845-ben az egyházkerületi közgyűlés elrendelte, hogy a jövőben a gyülekezetek csak azokat a hallgatókat alkalmazhatják iskoláikban, akik a „népnevelési leckéket szorgalmasan gyakorlották a sárospataki főiskolában s arról hiteles bizonyítványt mutathatnak elő”.

(SRKTGyLt. B.13. 1845. szeptember 28-i közgyűlés.) Sárospatakon ebből következőleg törvény lett, hogy csak azok mehettek ki tanítóságra, akik a felkészítésben részt vettek.

1847-ben újabb lépéseket tettek az önálló intézet létrehozására, amit a szabadságharc eseményei megghiúsítottak. A szabadságharc után még erősebb lett ennek sürgetése. Most már a törekvések nemcsak arra irányultak, hogy teológus ifjaknak nyújtsanak oktatást, hanem olyanoknak is, akik egész életükre a tanítói pályát választják. 1851-ben a kerületi közgyűlés újra tárgyalta, 1852-ben pedig kimondta a képző sürgős felállítását. A szándék megvolt, a megvalósítás lassan ment. Az egyházkerületi közgyűlés 1855-ben ismét foglalkozott a tanítóképző intézet felállításával, ami ezúttal elindította azt a folyamatot, aminek eredményeképpen 1857. november 20-án a Kollégium új intézeti ágaként megnyílt az önálló tanítóképző. Ezt megelőzően a tanári kar a kerületi közgyűlés megbízásából készített egy újabb részletes tervet. A főiskola részéről pedig Zsarnay Lajos tollából „buzdító, kérő felhívás” (Ködöböcz, 1986, pp. 83-84.) ment ki az egyházkerület gyülekezeteihez, a Főiskola vonzáskörzetéhez tartozó más egyházközsegekhez, gyülekezeti tagokhoz, pártfogókhoz, jótévköz, volt tanítványokhoz. Miután az anyagi részt is sikerrel biztosították, megindulhatott a várva várt képzés is.

A népoktatási törvény következtében, amely a tanítóképzést is részletesen szabályozta, a főiskola néhány sikeres tanév után feladni kényszerült képezdését. Ködöböcz József (1986) véleménye szerint a kollégiumi keretek közötti megszüntetésében több tényező is szerepet játszott. A legfőbbnek az anyagi feltételek szűkösségét jelöli meg. Emellett az iskolázással kapcsolatos fokozott állami követelményeknek való megfelelés, illetve az 1868-as népiskolai törvényben a képzők számára előírt korszerűsítések sem könnyítettek a helyzeten. „Belátták, hogy a kollégiumi képző „az országos nevelési igényeknek megfelelő számban jól szervezendő államképezdéssel a versenyt kiállni” nem képes.” (Ködöböcz, 1986, pp. 123.) Mindezekon túlmenően még számos szempont vezette mind a képző tanárait, mind az egyházkerület vezetését arra a döntésre, amit 1869-ben hoztak meg, miszerint a kollégiumi tanítóképzőt átadják az államnak. Az átadás feltételeinek kidolgozása után megtörtént a szerződéskötés a két fél között, ami véglegesítette a tanítóképző állami kézbe vételét. A sárospataki főiskola által szabott feltételeket – miszerint az állam a képzőt továbbra is Patakon működteti, minden diákját átveszi, a tanítást magyar nyelven végzi, illetve, ha az első és a harmadik feltételt nem teljesíti, az egyházkerületnek jogában áll visszavenni – az állam elfogadta.

Az állami tanítóképző és a sárospataki főiskola útjai különváltak egymástól, amit az új intézmény fizikai elhelyezkedése is szimbolizált. Az egyre inkább bővülő létszám

eredményeként épült fel 1913-ra az az épületegyüttes, amely hazánkban az első olyan objektum, amit kifejezetten a tanítóképzés céljaira terveztek. A jogakadémia bezárása után azonban felerősödtek a hangok, amelyek a tanítóképző visszavételét kívánták meg. Erre az időre ez az óhaj egyre kevésbé ütközött az állami oktatáspolitikával. (Dienes és Ugrai, 2013) A tanítóképző visszaadásának és visszavételének gondolata a kormány képviselője részéről merült fel, aki a jogakadémia megszüntetéséről folytatta le a tárgyalásokat a kollégium képviselőivel. Mivel a felvetés elgondolkodtatta és elnyerte a kollégium és az egyházkerületi vezetés tetszését, megindult a megoldás keresése. A gondolatból hamarosan társadalmi ügy lett, hiszen a sajtó hasábjait (Sárospataki Református Lapok, 1928. október 14. 244.) is az átvétel ideológiai megalapozása és fontossága töltötte ki. Lehetőségeket kerestek a fenntartása ügyében, majd pedig megszületett a döntés. Ködöböcz József (1986) ezt így fogalmazza meg: „S mikor az egyházkerület áldozatvállalásával és a kultuszminisztérium támogatásával hosszabb távra is kialakultak a képző fenntartásával kapcsolatos anyagi feltételek, megtörtént a képzőnek a Tiszáninnyi Református Egyházkerület kezelésébe való átadása-átvétele. A szerződést az egyházkerület és az állam képviselői 1929. június 30-án írták alá.” (Ködöböcz, 1986, pp. 211.) Az 1929. július 16-én tartott egyházkerületi közgyűlés pedig örömmel vette az eseményeket, s mintegy önvigasztalásképpen nyugtázta, hogy bár elvesztette jogakadémiáját, de most a magyar állam nagylelkűsége és belátása újra hozzájut-tatja ahhoz az intézethez, amelytől egykor nehéz szívvel váltak meg. (Janka, 1929, pp. 9, 24, 32.) A tanítóképző intézet tehát újra az egyházkerület kezelésébe és fennhatósága alá került.

Az átvétel zökkenőmentesen zajlott. Az állam 50 évre adta át a képző épületét, a telket és az ingóságokat azzal a kikötéssel, hogyha az egyház anyagilag nem fogja tudni fenntartani, bármikor visszaveszi az irányítást. Az állami befolyás nem szűnt meg az intézmény életében, hiszen az továbbra is részesült államsegélyben, így az állam kötelezte az új fenntartót a más vallású tanárok tovább foglalkoztatására, és garantálnia kellett a más vallású diákok felvételét is. Ugrai János (2013) megfogalmazása szerint ennek megfelelően a következő időszakban a képző nem vált kirekesztővé, és református jellege is erősödött. A visszavétel előtti években a református tanulók száma 50% volt, utána viszont ugyanez az arány 70% körül alakult. Mellettük római és görög katolikus fiatalok is szép számmal kerültek az intézmény falai közé.

A visszaállás viszont nem ment könnyen. Az első időkben sajátos viszony jellemezte a főiskolát és a tanítóképzőt. Az nem volt kérdés, hogy a közös gyökerek és a közös fenntartó miatt a szellemiségben, a feladat-meghatározásban, a valláserkölcsi nevelés kérdésében a képző a főiskola egyik ágává válik. Hogy ezt elősegítsék, közösen ünnepségeket rendeztek, bibliaköröket és missziós tevékenységeket indítottak az egységes vezetés alatt.

Közös ifjúsági egyletek jöttek létre, s a Sárospataki Ifjúsági Közlönyt is közösen szerkesztették. Formai, tartalmi és pénzügyi tekintetben azonban már nem volt minden magától értetődő. Formálisan a képző nem vált azonnal a főiskola szerves részévé, ezért az egyházkerület pénzügyi és tartalmi tekintetben, mint önálló intézetet kezelte. Ahogy Ugrai János (2013) is megfogalmazza, a képzőt ekkor hivatalosan a főiskola testvérintézeteként aposztrofálták. A helyzet a II. világháború után változott meg, amikor is a képzős tanárokat a háborúban való részvételük miatt gimnáziumi és teológiai tanárok helyettesítették átoktatás formájában. Ennek tapasztalatait felhasználva 1947 szeptemberében az addig különálló tantestületek egyesültek. Mikor már szinte minden rendeződni látszott, hamarosan újabb fordulat következett.

A tanítóképző élete a Tiszáninneni Egyházkerület fennhatósága alatt nem volt hosszú életű, hiszen 1950-ben „kikerült” a kollégium kebeléből, és újra állami kézbe került. (Dienes & Ugrai, 2013) Míg az 1869-es állami kézbevétele tartalmi szempontból szinte alig jelentett változást a tanítóképző életében, a második államosítás annál inkább. Ködöböcz (1986) professzor úr leírja, hogy míg az első államosításkor továbbra is érvényesültek a református vagyis az egyházi szempontok az intézmény életében, az 1950-es államosítás után ezt teljes mértékben likvidálták, s a képzésben a dialektikus materialista világnézetet alapul a szocialista nevelési törekvések érvényesültek. Ezzel az átvétellel pedig véglegesen lezárult egy korszak a tanítóképző intézet életében.

Irodalom

- Dienes D., Ugrai J. (szerk.), (2013). *A Sárospataki Református Kollégium története*, Sárospatak: Hernád Kiadó.
- Janka K. (szerk.) (1929) *A Tiszáninneni Református Egyházkerület Miskolcon 1929. évi július hó 16-ik napján tartott közgyűlésének jegyzőkönyve*. Sárospatak: Református Főiskolai Könyvnyomda.
- Ködöböcz J., (1986). *Tanítóképzés Sárospatakon*. Budapest: Tankönyvkiadó, 31.
- Sárospataki Református Lapok 1928. október 14.
- Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Levéltár, Jelzet: B.12. A, Tiszáninneni Református Egyházkerületi gyűlések jegyzőkönyvei 1843-1844. 1843. május 2-i közgyűlése.
- Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Levéltár, Jelzet: B.LXVI. 29. A S. Patakon felállítandó Népközpont Képző Intézet terve.

Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Levéltár, Jelzet: B. 12.

A Tiszáninneni Református Egyházkerületi gyűlések jegyzőkönyvei 1843-1844.
1843. július 10-i közgyűlés

Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Levéltár, Jelzet: B.13.

A Tiszáninneni Református Egyházkerületi gyűlések jegyzőkönyvei 1845-1846.
1845. szeptember 28-i közgyűlés.

TAMÁS ERZSÉBET

COMENIUS SZELLEMI HAGYATÉKA

Az egyetemes és a hazai neveléstudomány kiválósága Comenius Ámos János, akit a neveléstörténet „Galileije”-ként, az emberiség egyik „Magnus Magister”-eként emleget az utókor.

1650-ben, amikor Lorántffy Zsuzsanna fejedelemszony meghívására Patakra érkezett, a neves lelkész, pedagógus már 58 éves volt, több mint két évtizedes pedagógiai elméleti munkásság állt mögötte, s ezzel együtt sok gyakorlati nevelői tevékenység is. Nevelési módszereit számos európai országban ismerték, színvonalas tankönyveiből tanultak az iskolák diákjai.

Patakon az 1531-ben alapított Református Kollégium újjászervezését, megreformálását várták tőle. Comenius pár hónapos gondolkodás után fogadta el a felkérést. Elképzeléseit a „lelki tehetségek kiművelése” és a „Nagyfényű Pataki iskola tervzet”-ében szövegezte meg.

Ittléte alatt aktívan, lelkiismeretesen dolgozott, tankönyveket, tanulmányokat, színjátékokat írt, előadásokat szervezett. Négy év múltával mégis úgy döntött, hogy elhagyja Patakot. Az utókor számára fennmaradt emléke, szellemisége, példaértékű munkássága. Híres művei közül néhányat említek meg. A legismertebb az Orbis Sensualium Pictus képes gyermeklexikon, amelyet Patakon írt, korának egyik legszínvonalasabb kiadványa. Eddig harminc kiadása jelent meg. Napjainkban is tudósok, gyakorló pedagógusok használják, tanulmányozzák. A Didactica Magna című kötete a neveléssel, oktatással kapcsolatos nézeteinek gyűjteménye. A Pampaedia című műve neveléstudományának összegezése. A Schola Ludus-t is Patakon írta. Comenius a tudás megszerzésének lehetőségét színpadi játékok formájában is megálmodta. A Vestibulum című művében a latin és a magyar nyelv tanításának módszertanáról is olvashatunk.

Mivel Comenius hagyatékának örökösei vagyunk, engedjük meg, hogy a híres pedagógus 1650. november 24-én, Patakon, a fejedelemszony jelenlétében elhangzott A lelki tehetségek kiműveléséről című tanulmányából idézzek néhány szép, ma is aktuális gondolatot: „Mindenki tisztelje a törvényt! Mindenki szolgál mindenkinek! Az élethez szükséges tudásanyagot kell tanítani! Minden embert kiművelni! Értelmüket nyissuk fel a dolgok révén! A műveltséget szorgalom és fáradtság által lehet megszerezni! Művelt nemzet bővelkedik és gyönyörködik az életben! Nyugodt, békés, biztonságos életet csak a lelkileg kiművelt

emberek teremthetik meg! Lelketek ösztökéljen! A művelt emberek emberiek az erkölcsaikben! A művelt népeknek a világ minden eleme adózik.” (Comenius, 2003, pp. 137.)

1950. augusztus elején, 15 évesen léptem át a Tanítóképző Intézet kapuját beiratkozás céljából. Az igazgatói irodában egy fiatal, megnyerő külsejű férfi ült. Akkor még nem tudtam, hogy ő Sipos György tanár úr. Az irodában szűrt fény volt, ugyanis a zsalugáterek egy kivételével be voltak zárva. A személyes adatok beírása után a tanár úr felállt és megfogta a két kezem, a szemembe nézett és azt mondta: „Remélem, mi jó barátok leszünk”. A kézfogást a mai napig érzem. Mindent, amit elértem szeretett tanárainknak, az édesanyámnak és a húgomnak köszönhetek. Ide kívánczok Bächer Iván versrészlete:

*„Az igazi tanító akkor is hat, sőt akkor hat igazán,
amikor már testi valójában nincs jelen.
Tanár az, és csak az a tanár, aki tanítványába beépül.
A többi felügyelő csupán.”* (Bächer, 2007, pp. 17.)

1950 szeptemberében beindult a tanítás egy negyedikes és két első osztállyal, az egyik fiú, a másik vegyes osztály volt. A két osztályban 75 tanuló kezdte meg tanulmányait. Második és harmadik évfolyam nem volt, mert 1948-1949-ben a tanítóképzést meg akarták szüntetni, és csak a miskolci intézetet akarták megtartani. Ezért volt csak első és negyedik évfolyam, akiket 1951 tavaszán én búcsúztattam el a Hodinka fa alatt.

E gondolatok után szükségét érzem, hogy szóljak az 1950-es évekről, amikor olyan fiatalok kerültek a sárospataki Tanítóképzőbe, akik nem rendelkeztek megfelelő anyagi és intellektuális háttérrel.

A második világháború után a megváltozott politikai és társadalmi viszonyok lehetővé tették, hogy a nyolcosztályos általános iskola elvégzése után a munkás és paraszt származású gyermekek továbbtanulhassanak. Mi jellemezte ezeket a fiatalokat? Kevés ismeret a világról, hiányos szocializáltság, egyszerű ruházat, szilárd elhatározás. Volt néhány kivétel is. Tanáraink fáradságot nem ismerve, rövid idő alatt lelkes, érdeklődő tanulógardát alakítottak ki. A tanórákon a klasszikus nevelési, oktatási elvek érvényesültek. A teljesség igénye nélkül felsorolok egypár nevelési célt: fegyelem, rendszeret, udvariasság, segítőkészség, takarékoság, kitartás, akarat, munka- és hazaszeretet, erkölcsi, etikai igényesség, szép beszéd, tisztaság és az önismeret fejlesztése. Az oktatási célokból is megemlítek néhányat: a kor tudományos ismereteinek nyújtása, az értelmi erők fejlesztése, a tantárgyak módszertanának elsajátíttatása.

A feladatok végzése folyamán fejlődtek az értelmi erőink, a logikus gondolkodásunk, mint a megfigyelés, megnevezés, lényeglátás, emlékezet, képzelet, analízis, szintetizálás, hasonlítás, különböztetés, asszociálás, következtetés és általánosítás.

Milyen lehetőségeken keresztül valósultak meg ezek a célok? A nevelés területein:

- kollégiumi élet
- családlátogatás sárospataki családoknál
- elbeszélgetés, törődés, tanácsadás
- aktív sportélet megszervezése
- kirándulások szervezése
- színjátszás lehetősége
- énekkari elfoglaltság
- tánccsoport megszervezése
- pénzbeli segítségnyújtás

Az oktatói munkát segítő lehetőségek:

- kollégiumi férőhely biztosítása
- tanórai munka
- tanulószoba működtetése
- korrepetálás
- tanulmányi versenyek

A tanári kar fontos feladatának tekintette minden tanuló életének, személyiségének megismerését, segítségét. A pataki szellem hagyományainak megfelelően a tehetségek felkarolását.

Tabula rasa

Mit is kaptam Comenius gazdag személyiségéből és elveiből? Mit írt az én tiszta táblámra az iskola és az élet? Milyen útravalót adott nekem a Sárospataki Tanítóképző nevelési-oktatási módszere? Visszaemlékszem a tizenöt éves gyermeklányra, aki egyedül léptem át az intézet kapuját, és hamar erősödni kezdett az önbizalmam, és rajongó diákja lettem az intézetnek. Rövid idő alatt bekerültem a negyedik évfolyam tornászai közé, a tánccsoportba és az énekkarba. Versenytornász lettem.

Kézen fogott a szerencse

Tanáraim igazi pataki szellemben neveltek: szigorral, megértéssel, tapintattal, következetességgel. Értéket képviseltek, példát mutattak, irányítottak az igényes, tiszta élet felé. Ez az iskola nem a származást nézte, hanem a személyiség lényegét, a benne rejlő csírákat segítette kibújni és kivirágzani. Tisztelte az embert! Jó időben, jó helyen voltam, érlelődő személyiségem minden hatást felszívott, mint a szivacs a vizet. A művészetek területén jeleskedtem. Tanáraim rám szórták erős sugaraikat, mint a nap a földre. Ezek a művelt, humánus emberek lettek a példaképeim. Különösen egy, akit idealizáltam, akihez erős érzelmi szálak fűztek. Életemnek meghatározó személyisége volt, legyen áldott az emléke. Különben a tanári kar minden tagja segített nekem. Az akkori hatások nem múltak el nyomtalanul, az eltelt évek alatt sokat dolgoztam, közéleti ember lettem.

Kora ifjúságom óta irányítom az életemet. Minden gondolatommal és cselekedetemmel helyet próbálok biztosítani magamnak a társadalomban. Ma is aktív, öntudatos, céltudatos, határozott, segítőkész emberként élek. Nyugdíjas éveimben írással foglalkozom: helytörténeti könyveket, újságcikkeket írok, és aktívan részt veszek a város közéletében. A mindennapokban mégis azt tapasztalom, hogy – mindezek ellenére egy egyedül élő nőnek – kapcsolatok és pozíció nélkül nehéz az elismerést megkapni.

Korunk legnagyobb hibája az emberek közötti távolságtartás, az udvariatlanság, a közömbösség és a tudás, a kultúra meg nem becsülése. Szerintem hiányzik a klasszikus értelemben vett társasági élet. Engem ezek megbecsülésére megtanított a Tanítóképző tanári kara.

Hitvallásom

Gyűjtöttem a tudást, hasznosítottam a tapasztalatot, építkeztem a kultúra kincseiből, utazásaim során gyönyörködtem a művészetekben, emelkedett voltam a plátói szerelem érzésében, és mindezek birtokában megpróbáltam formálni a magam, a családom és a városom életét.

Világnézetem, istenfogalmam: az isteni tökéletességgel megalkotott összhangba rendeződő és működő világegyetem, mely emberi elme számára fel nem fogható misztérium. Az isteni bölcsesség összetartó ereje, a körforgás isteni értelme. A világmindenség anyaga,

végtelensége, a megdönthetetlen törvényszerűségei, a kölcsönhatások formáló ereje az életláncolat folytonossága, az idő, a tér, élet és halál. Az összhang, a szeretet, az energia, a mozgás, a sebesség, a fény és az örök változás.

Küldetéstudatom energiaforrása az ártatlan Jézus példamutató élete, aki a földi hatalom prédájaként elszenvetve a megaláztatást, a kínzást és a kereszthalált: hite igazságáért, a bűnös emberekért és a szeretet erejéért. Ezért feladatommak tekintem a jelenségeket észrevenni, serkentő erővel szólni, javaslatot tenni, állást foglalni és cselekedni. Jelszavaim: humanitás, akarat, igazság, rend. Hitem: hiszek a közmondás üzenetében, mely így hangzik „Segíts magadon az Isten is megsegít!”, vagyis az isteni gondviselésben. A tehetség isteni szikrájában. A munka és a takarékoság életformáló erejében. Imáim: az ismert imádságokon kívül a jócselekedetek sorozata. Mert mi végre is vagyunk a világon? Jobbá válni, jót tenni, szeretni, védeni a földet, és tisztelni az életet. Ady Endre szavaival élve „Az Élet szent okokból élni akar” (A Tűz márciusa című vers).

Elmélkedésemet, a példaképül szolgáló tanáraink és a gyakorló iskolai tanítók jellemzésével folytatom. Kiknek munkálkodását áthatotta az elmélet és a gyakorlat egysége, és annak egyenrangúsága. A tanáraink szakmai tudás, elhivatottság, emberi magatartás területén egyaránt példaképeink voltak. A szubjektivitást elkerülve a névsor szerinti felsorolást választottam.

Ecsedi Lajos – Szerénységével és jóságával a képzőművészet szépségeire és a rajz alapismereteire tanított. Fontos elve volt a takarékoság.

Gonda Sándorné – Felkészült, nyugodt órákat tartott. Pozitív személyiségével, kedvességével, közvetlenségével tanította és nevelte a gyermekeket.

Hajdú András – A biológia- és kémiaórákon nagyon következetes egyéniségével az összefüggések, törvényszerűségek, a kölcsönhatások, valamint az alkalmazkodás vezérelveire, fontosságára hívta fel a figyelmet és sulykolta tanítványaiba.

Ködöböcz József – „A tanítók tanítója”, szerény, nagy tudású, jóindulatú, megértő, segítőkész tanár volt. Pedagógiát, lélektant, logikát, orosz és módszertant tanított. A pataki szellem, a hivatástudat őrzője és képviselője.

Kertész Irén – Pontos, szigorú munkavégzés jellemezte. Zárkózott, távolságtartó gyakorló iskolai pedagógusként tette a dolgát.

Lakatos György – Egyszerű, kedves tanár volt. Matematikát, fizikát tanított. Reál tantárgyakban nem jeleskedtem. E két tantárgyra vonatkozóan igaz volt az a szólásmondás: magas, mint prepának a logaritmus. Rövid ideig élt, 37 éves korában meghalt.

L. Nagy Ilona – Pedáns, szigorú, következetes órákat tartott a gyakorlóiskolában. Példaértékű volt az órára való felkészülése, a tanítási óra közben tartása, a módszerei, a szemléltetése, a kérdései, és nem utolsósorban a gyerekekkel való bánásmódja. Az elmélet gyakorlatban való megvalósulását tapasztalhattuk az óráin.

Magi Antal – A történelem- és földrajzórakon rövid, egyszerű, lényegkiemelő órákat tartott. Feleltetés előtt kérdései segítségével átismételtük az előző órai anyagot, majd utána feleltetett.

Páldi Jeremiás – Személyiségéből adódóan egyszerű órákat tartott. Szigorú és pontos volt. Magyar nyelv és irodalmat tanított.

Sipos György – Szigorú, dinamikus, ritmusos, akaraterős, fantáziadús, közösségépítő, jó szervező, segítőkész tanár volt. Fiatal lévén sok lánynak dobogott érte a szíve. A sporttevékenységek végzésekor formálódott személyiségünk és jellemünk.

Tapa András – Szerény, halk ember volt. Az orosz nyelvet próbálta megszerettetni a tanulókkal.

Tóth Károly – Zenét és éneket tanított, szigorú, de kedves ember volt. Pedáns megjelenésével példát mutatott az igényes öltözködésből. A Kodály-módszer lelkes és precíz alkalmazója.

Zilahi Ferenc – A Tanítóképző intézet igazgatója, kreatív, jó szervező, közvetlen, aki igyekezett biztosítani a Tanítóképző működését.

Zilahi Ferencné Lenke néni – Poroszos szigorral, de segítőkészen őrizte a leánykollégium rendjét.

Összképet alkotva az 1950-es évekbeli Tanítóképző Intézet működéséről és tanárainak munkájáról azt mondhatom, ilyen szellemiségű tanárok kohójában izzott a nagy múltú pataki szellem, a „genius loci” uralkodott, és sugárzó erejével formálta a jövő tanítóit. A „genius loci” ’a hely szelleme’ a tudat és a lélek mélyén lakozik és irányít.

Benne van a táj képe, szeretete, a történelmi múlt üzenete, a város hangulata, az iskola szabályrendszere, a tanárok személyisége, az osztálytársak ragaszkodása, a diákszerelmek, a diákcsínyek, az emlékek melege, az újíto, problémamegoldó, segítő erő, a tudás tisztelete és a művészet ápolása.

Tudatom és lelkem a leírt gondolatok segítségével figyeli a világot, de úgy látom, hogy Comenius üzenete, az egyházak tanításai, a tudósok eredményei, a világhálón megtalálható információk, a nagy gonddal megszervezett konferenciák, a művészetek hatásai kevés emberhez jutnak el, így kevés ember formálódik általuk, ezért még többet kellene tenni, hogy a felsoroltak szélesebb körben hassanak, hogy céltudatosabb emberek éljenek a világban, és megvalósulhasson a művelt emberek sokaságának álma, vagyis Comenius szellemi öröksége.

Gondolataimat tömör szavakkal és két aforizmával zárom. Minden vagyok, aminek születtem, amit tanultam, amit leírtam, amit átéltem, ami voltam, és amivé lehettem. „Az élet értelme az ember kiteljesedése!” (E. Kovács, 2001, pp. 29.) „A boldogság a szellem tökéletessége, az értelem épsége!” (Aurelius, 1982, pp. 119.)

Elhunyt tanárimnak tisztelettel jelentem az életben becsülettel helyt állók.

Irodalom

- Aurelius, M. (1982). In Kristó Nagy I. (szerk.). *Bölcsességek könyve*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Bächer I. (2007). *Névsorolvasó*. Budapest, Ulpius-Ház Könyvkiadó.
- Comenius J. A. (2003). Comenius a nevelés és oktatás módszereiről. A lelki tehetségek kiműveléséről. *Bibliotheca Comeniana* 10, 137-168.
- E. Kovács K. (2001). *Ember és Világ*. Sárospatak: E. Kovács Kálmán magánkiadás

EMLÉKEZÉS TANÍTÓKÉPZŐS DIÁK- ÉS TANÁRÉVEIMRE

Az évforduló az emlékezés nagy alkalma. Ilyen figyelemre méltó a mai emlékülés is, amelyen a 486 éves, 160 éve önálló pataki tanítóképzés fennállását ünnepeljük. A sárospataki középfokú tanítóképzés 1950-es éveiről mint volt diák, az 1970-es évekről, és az azt követő két évtizedről pedig mint tanár és főigazgató szeretnék néhány jellegzetességet felidézni.

Diákpályámnak ma is a legkedvesebb szakasza az a négy esztendő, amit a sárospataki tanítóképzőben töltöttem. Ebben az intézetben ismertem és szerettem meg a pedagóguspályát. Itt erősödött meg bennem a tanítói hivatás szeretete, s itt kaptam motivációt a pedagógiai és a pszichológiai ismeretek megszerzéséhez.

1950-ben az államosítással négy évre csökkent a korábban öt éves tanítóképzés, és szervezetileg arra színvonalra esett vissza, ahol 1884-ben állott. Ez több hiányosság előidézője lett. A négyéves keret szűknek bizonyult az általános és szakképzés biztosítására. A tantervben meghatározott tananyag nem felelt meg az igényeknek. A tanítóképzés legnagyobb hiányosságainak a kiküszöbölése érdekében 1953-ban új óratervet bocsátottak ki. Lényeges változást jelentett, hogy az addig nem tanítható lélektant is tanulhattuk már. Ezenkívül több új tantárgyat is bevezettek, amelyek nehezítették a képzést. A rövid tanulmányi idő akadályozta azt is, hogy az ismereteket a tudományok rendszere megkövetelte logikai rendben tanuljuk. Tanáraink tudatosították is bennünk, hogy az intézetben nyert képzés csupán kiindulási pontja hivatásbeli tudásunk, műveltségünk és emberi értékeink fejlesztésének. Felébresztették bennünk a továbbképzés, az önnevelés vágyát, megismertették velünk az ehhez igénybe vehető módszereket. Éltünk is a továbbtanulás lehetőségeivel. Nagyon sokan szereztek közülünk újabb diplomát főiskolán vagy egyetemen.

Sárospatakon a gyakorlati képzés mindig az egyik legfontosabb munkarészlete volt a tanítóképzésnek. Az intézet nevelői figyelemmel kísérték egész megjelenésünket, magatartásunkat, munkánkat a gyakorlóiskolában. Ugyanis ott mi nem diákok, hanem nevelők voltunk, és már 15 éves korunkban minden lépésünk, cselekedetünk a pedagógia mérlegére volt téve. A tegnap még gyermekként kezelt általános iskolás tanulókból egyik napról a másikra kistanítók lettünk. A kistanító néni, bácsi megszólítás pedig felemelő érzést, belső tartást adott.

Az érettségit követő gyakorlóévünket is igyekeztek az intézet tanárai maximálisan hasznossá tenni. A gyakorlóév azonban nem minden esetben vált – az intézet rendszeres és tervszerű irányítása mellett sem – tanítóvá válásunk eredményes elősegítőjévé, mivel a gyakorlóhelyek kijelölésében a döntő szempont a nevelőhiány megszüntetése volt. A gyakorlóév után tettünk képesítő vizsgát. Tanítói oklevelemet a tanítóképző fennállásának 100. évében, 1957-ben kaptam meg.

A felsorolt tények mutatják és igazolják, hogy az említett problémák ellenére a tanítóképzés az 1950-es években is eredményes volt Patakon. Az intézet munkájában komoly pozitívum volt a hivatásszeretetre nevelés. Ezt magam is tanúsítom: a pedagóguspálya szeretetében és szépsége iránti meggyőződésemben egy percre sem inogtam meg. Ebben nagy szerepe volt iskolámnak és egykori kiváló tanárainknak, akik példaként álltak előttem.

1969-ben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen pszichológia szakos középiskolai tanár és pedagógia szakos előadó diplomát szereztem, majd 1972-ben pszichológiából bölcsészdoktori címet nyertem. Nagy megtiszteltetés ért 1970-ben, amikor meghívtak oktatónak a Tanítóképző Intézetbe. Így történt meg, hogy a 125 éves önálló tanítóképzés évében nemcsak tanára, hanem főigazgatója is voltam a főiskolai rangra emelt pataki képzőnek. Tanítóképzős oktatónak lenni speciális feladat. Szaktudományunkat pedagógiai orientáltsággal kell művelni és közvetíteni.

A főiskolai tanítóképzés első évtizedeit most megpróbálom röviden abból a szempontból bemutatni, hogy mennyiben szolgálta a tanítójelöltek hivatásszeretetre nevelését. A felsőfokú tanítóképzés tanterveit elemezve elmondhatom, hogy kevesebb időkeretet biztosított a tanítási gyakorlatra, a mesterségre való eredményes felkészülésre. Az 1976-os tanterv – az egységes általános iskolai pedagógusképzés jelszavát félreértelmezve – a tanárképzés rendszerének logikáját próbálta ráhúzni a tanítóképzésre. Ez a tendencia már az 1973-as tantervvel elkezdődött. Ennek két jellemző vonását emelem ki. Az egyik az elméleti, ezen belül a szaktárgyi, szakkollégiumi képzés pozíciójának erősödése. A másik pedig az, hogy jelentősen csökkent a gyakorlati képzés időtartama. Valamennyien tudjuk, hogy az elméleti felkészültség önmagában még nem biztosítéka az eredményes tanítási gyakorlatnak, hiszen a tudomány logikája nem azonos az elsajátítás logikájával.

A tanító igazi szakmája annak elsajátítása, hogyan lehet az absztrakt tartalmakat lefordítani a kisiskolások nyelvére. A jó „tolmácsoláshoz” pedig beleélés, gyermekismeret, tapasztalat és még sok minden szükséges, amelyet csak a gyermekkel való közvetlen kapcsolatban lehet igazán megtanulni. Ezért a tanítói tevékenység elemzéséből kiindulva

olyan elméleti alapkövetelményt állítottunk össze, amelyet a tanítójelöltek mesteri szinten, hivatásszeretettel tudtak adaptálni a gyakorlatban.

E feladok teljesítése szívós belső – főiskolai és tanszéki szintű – műhelymunkát, gazdag metodikai kulturáltságot igényelt. Tudatos tervezéssel sikerült elérnünk, hogy minden tantárgycsoportnak volt kiváló felkészültséggel, gazdag gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező vezető beosztású oktatója. A pedagógiának Ködöböcz József, a magyar nyelv és irodalomnak dr. Csuhaj-Varjú Imre, a matematikának Szerencsi Sándor, az ének-zenének Tóth Károly, a rajznak Nagy Dezső, a testnevelésnek Sipos György. Az ő segítségükkel a fiatalabb oktatók alkalmassá váltak a tanítóképzős hallgatók oktatására.

Szeretném kiemelni az oktatók összetartását, mely kedvezően hatott a tanárok és a diákok kapcsolatára, jó példa volt ez a szép számú pedagógusjelöltek számára.

Többéves tapasztalat alapján mondhatom el azt is, hogy a hozzánk került tanítójelöltek pályaképe sok esetben megalapozatlan. Nagy pozitívum azonban, hogy gyermekszereztük, a hivatáshoz szükséges érzelmi kötődésük meghatározó. Szerénytelenség nélkül állítom, hogy Patakon a hivatásszeretet formálásában is élen jártunk.

Az említett években a főiskolát nagyfokú nyitottság jellemezte, ahol érvénysült a comeniusi küldetéstudat, a használni, szolgálni, segíteni akarás szelleme. Jó kapcsolat alakult ki a megye oktatási és közművelődési intézményeivel. Rendszeresen együttműködtünk velük az alsófokú nevelőmunkában, a pedagógusok továbbképzésében. A pedagógusok intenzív képzését pedig a város és a megye határain túl is végeztük. Példa erre a tíz éven át megrendezett Tanítók Országos Nyári Akadémiája. Az említett időszakban főiskolánk több sikeres hazai és nemzetközi tudományos és művészeti tanácskozásnak adott otthont, amelyeken oktatóink és hallgatóink aktívan részt vettek.

Comenius emlékét ápolva őriztük és hasznosítottuk szellemi örökségét. 1976-ban a főiskola az ő nevét vette fel. 1986-ban a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán országos hatáskörrel megalakult a Magyar Comenius Társaság, amelynek titkára, 2003-tól elnöke vagyok.

Nyugdíjasként, 1996-tól is élő a kapcsolatom az alma materrel. 2007-ben a 150 éves tanítóképzőben arany-, 2017-ben pedig a 160 éve önálló tanítóképzőben gyémántdiplomát kaptam. Meggyőződéssel vallom, hogy a sárospataki tanítóképzés múltjában és jelenében van annyi érték, hogy alkalmas a napjainkban előtte álló minőségi feladatok eredményes

ellátására. Kívánom, hogy iskolánk, a 160 éves sárospataki tanítóképző olyan legyen, ahogy azt Comenius kívánta: „belül fénnel teljes, kívül pedig a fényt messze szóró.” (Simon, 2003, 253.)

Irodalom

Simon Gyula (2003) Comenius a magyar pedagógiában. *Bibliotheca Comeniana* X. Sárospatak, 253.

PÁSZTOR ANDRÁS NÉ

AZ ÁRVAY JÓZSEF GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA MUNKÁJA 1979-TŐL 2008-IG

„Én azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud...” – olvashatjuk Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényének V. fejezetében. Még inkább igaz ez, ha a pedagógus olyan szerencsés, hogy „kicsiket” és „nagyokat” egyaránt taníthat. Erre adott lehetőséget évtizedeken keresztül a sárospataki Árvay József Gyakorló Általános Iskola.

A tanítóképzőt szervező pedagógus, Árvay József kezdettől fogva harcolt azért, hogy a tanítóképzőnek gyakorló mintaiskolája legyen, amelyben biztosítani kell, hogy a tanítói munka szempontjából fontos segéd- és taneszközök az tanulók rendelkezésére álljanak. Az ifjak gyakorlati képzése a gyakorlóiskola funkcióját magára vállaló református egyházi népiskolában folyt. Az iskola Árvay József felügyelete alatt működött, és a képzés érdekében „mintaiskolának” szereltek fel. Sok tanító, érdeklődő számára nyílt lehetőség arra, hogy a korszerű népiskolai oktatással megismerkedjen, és ilyen „példányiskolát” alakítson ki.

Saját gyakorlóiskolát csak jóval később indított a tanítóképző, de ez már az intézmény szerves része lett, és az elméleti képzéssel egy épületben kapott helyet. Négy osztállyal indult a munka, de néhány év múlva már hat osztály működött a képző mellett, azzal közvetlen összeköttetésben.

1979-ben korszerű, tizenhat tantermes épület átadására került sor, amelyet az általános iskolai tanulók és a szakmai gyakorlatukat a gyakorlóiskolában végző hallgatók létszámának növekedése indokolt. A színvonalas oktatást műhelytermek, jól felszerelt háztartástan és informatika szaktantermek, táncterem, tornacsarnok, konyha és étterem segítették. A hallgatók képzését stúdió és hozzá tartozó oktatóterem szolgálta, ahol a tanítási órákról felvételek készültek. Ezek segítségével, tudatosabbak lettek a tantárgy-pedagógiai elemző órák. Többszöri visszajátszás után érthetőbb lett számukra a megfigyeléseik helyessége. Világossá vált a mit (ismeretek), miért (célok), hogyan (módszerek), mivel (eszközök stb.) kérdések szoros kapcsolata.

Géresi István igazgató úr 1979-ben új, nagyobb létszámú tantestületet szervezett, amelynek tagjává választott. A felkérés megtisztelő volt, hiszen korábbi tanárait, például

L. Nagy Ilona, Magyar Pálné, Jarecsni Júlia kollégája lehettem. 1979-től 2008-ig dolgoztam a gyakorlóiskolában. Először beosztott nevelőként 1-2. osztályos tanulókat tanítottam hat évig, majd megbízást kaptam igazgatóhelyettesi beosztásban a gyakorlati képzés vezetésére, szervezésére. Ezt a feladatot – tapasztalt nevelők mellett – négy évig láttam el. 1989-től 2008-ig – nyugdíjba vonulásomig – a gyakorlóiskola igazgatója voltam.

Neves és elismert elődeink, – mint Árvay József, az iskola névadója, az önálló tanítóképző első igazgatója; később Tóth Mihály, Szatmáry Ferenc, Dudás István igazgatók – példája kötelezett engem és kollégáimat a gyakorlóiskola és a gyakorlati képzés rangjának megőrzésére, az új programok megismerésére, az új módszerek kipróbálására.

A következőkben a teljesség igénye nélkül rövid áttekintést szeretnék nyújtani az említett időszak intézményi történeteiről. Mindnyájan nagy lelkesedéssel, örömteli várakozással készültünk az új tanévkezdésre az új épületben. A nevelő-oktató munka mellett a hallgatók képzése rangot, és újabb felelősséget jelentett számunkra. 1979 augusztusában szülők, pedagógusok együtt takarították a tantermeket. Sietni kellett, hogy a tanévkezdésig mind a tizenhat tanterem készen álljon a gyerekek fogadására. Háromszázkilencvenhat diák vette birtokba az iskolát, amelynek névadó ünnepségén az akkori oktatási miniszterhelyettes, Hanga Mária adta át a névadó okiratot az intézmény igazgatójának.

A gyakorlóiskola fenntartója a minisztérium volt, de szervesen illeszkedett a város közoktatási intézményei közé. 1979-ben a gyermeklétszám csökkenése miatt megszűnt az akkori Zrínyi Ilona (zenei) Általános Iskola, s így az ottani alsó tagozat tanulói és a nevelők is a gyakorlóiskolához kerültek. Ezek az osztályok zenetagozatként működtek tovább.

A későbbi változásokat az iskolával szemben támasztott szülői igények és a hallgatói képzéssel kapcsolatos elvárások tették szükségessé. 1989-től a tizenhat tanulócsoportot húszra bővítettük. A zenetagozat megszűnt, és helyébe lépett az 1987-88-as tanévtől az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP) teljes tantárgyi rendszerével. Ez választási lehetőséget kínált a szülők és a tanulók számára, hiszen az iskolában működő központi tantervi program, valamint a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) program mellett jelent meg új kínálatként. Arra törekedtünk, hogy a hallgatók minél többféle programot, tevékenységi formát ismerjenek meg, és alkalmazzanak majd munkájuk során. A tantárgyakhoz kapcsolódó modulok (pl. tánc és dráma, hon- és népismeret, mozgókép- és médiaismeret) is a tanulók és a hallgatók személyiségének fejlesztését szolgálták. A tanórán kívüli nevelő-oktató munkát a napközi, valamint a főiskolai hallgatók által szervezett változatos foglalkozási formák (pl. irodalmi, honismereti vetélkedők, kézműves

foglalkozások, kiállítások rendezése a saját munkákból) is segítették. A tehetséggondozás színterei voltak a különböző szakkörök (pl. sakk, kézművesség), a fakultációk (pl. matematika, idegen nyelv), a mazsorett, az irodalmi színpad, a könyvtári foglalkozások. A több mint nyolcezer kötetes könyvtár egyaránt segítette a versenyekre való felkészülést, a pályázatok írását, és a hátrányos helyzetű, gyengébb képességű tanulók felzárkóztatását. Széles körű sportolási lehetőség (labdarúgás, torna, atlétika, kézilabda, grundbirkózás) biztosította a mozgásigény kielégítését. Sportosztályt indítottunk az utánpótlás támogatására.

A tanulók és tanáraik munkájának megismertetésére, elismerésére versenyeket szerveztünk az iskolák között, például Árvay matematika verseny; Informatika verseny; Árvay labdarúgó kupa. Hagyományt teremtettünk rendezvényeinkkel, kiadványainkkal, például Árvay diákönkormányzati nap; Kulturális gála – Jeles napok. Gyakorló címmel havi információs újságot jelentettünk meg a tanulók szerkesztésével. Gyakorlóiskolai Módszertani Füzetek címmel segédanyagot készítettünk a főiskolai hallgatók és a pályakezdő pedagógusok számára. Jó kapcsolatot ápoltunk városunk oktatási intézményeivel és más gyakorlóiskolákkal is.

Természetesen voltak nehézségek is. Terveinkből nem sikerült mindent megoldani, például több pályázat, kérelem után sem támogatta a fenntartó a korszerűtlenné vált épületrészek felújítását. Nyugdíjasként örömmel tapasztalom, hogy ez mostanra megtörtént. Öröm számomra az is, hogy kiteljesedett az általános iskolai sportélet, amelynek lelkes szervezői az intézményünkhöz került fiatal testnevelők voltak. Sok új dologgal találkoztak pedagógusaink. Nyomon követtük a nem kevés törvényi változást, megéltük az alaptanterv módosításait, ezeknek megfelelően mi is átdolgoztuk az iskolai dokumentumainkat, illetve készítettünk helyi pedagógiai programot, tanmeneteket, óraterveket. A tantestület létszáma, összetétele is sokat változott. Az alábbiakban létszámadatokat hasonlítok össze az 1979/80-as és a 2003/2004-es tanévet illetően (I/1. táblázat).

	1979/1980-as tanév	2003/2004-es tanév
tanulócsoport száma	16 db	23 db
tanulólétszám	398 fő	524 fő
napközis csoport száma	8 db	10 db
pedagógusok létszáma	38 fő	44 fő
hallgatói létszám	225 fő	330 fő

I/1. táblázat: Létszám- és csoportadatok az 1979/80-as és a 2003/2004-es tanévben
(Forrás: a sárospataki Árvay József Gyakorló Általános Iskola osztálynaplói, iskolai statisztikai adatok, nyilvántartások a megnevezett tanévekre vonatkozóan)

A fenti adatok pozitív irányú változása a gyermeklétszám növekedésén kívül bizonyára az intézményünkben tapasztalt pedagógiai munka színvonalának is köszönhető. A gyakorlóiskola nevelői törekedtek a személyes példamutatásra, tudásuk bővítésére, az új pedagógiai irányzatok megismerésére.

Árvay szerint a „tanító a szülő helyettese. A szülői szívben nem foglalhat helyet más érzelm, mint a szeretet. A tanítónak is szülőként kell szeretnie a gyermekeket, és felelősséget kell éreznie az iskoláért, a gyermek előrehaladásáért, fejlődéséért.” – hangzott el 1863. évi székfoglaló beszédében. (Ködöböcz, 1997) A gyakorlóiskola minden pedagógusa és dolgozója erre törekedett.

Irodalom

Ködöböcz J. (1997) *Árvay József, a magyar népoktatásügy sárospataki apostola*. Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola Árvay János Gyakorló Általános Iskola.

FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS ÉVTIZEDEI SÁROSPATAKON

Ködöböcz József írja: „Szerénység jellemezte mindvégig (a tanítóképző) működését [...], mely nemes hagyományokat ápolt, sok jó magot hintett és jó munkát végzett.” (Ködöböcz, 1986, 286. pp.) Ezzel a gondolattal szeretnék tisztelni a 160 éves sárospataki tanítóképzés előtt, abban a reményben, hogy a pataki nevelőképzés fényét a 46 évvel ezelőtt megindított óvónőképzés is növelni tudta. Erre a közel öt évtizedre a gyakorlati szakember szemével tekintek vissza, mint aki a szak felelőseként végig élte azt, s azért tevékenykedett, hogy a pataki óvodapedagógus- képzést is az ország elsői között emlegethessék.

Az 1970-es évek – Az útkeresés

Az 1970-es évekből nincsenek személyes élményeim, ezért Dr. Földy Ferenc előadásából meríték, amely az Óvónőképző Intézetek V. Tudományos Konferenciáján hangzott el Szarvason, 1984-ben. A sárospataki óvónőképzés megindítását a társadalmi igény tette szükségessé. Az 1970-es években egyre több óvoda épült, mivel rohamosan nőtt a gyermeklétszám. Ezzel együtt az óvónőhiány is jelentkezett, különösképpen itt, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. A Művelődésügyi Minisztérium 35.237/1971. VI. sz. rendelete alapján a sárospataki Tanítóképző Intézetben 1971 szeptemberétől a tanítóképzés mellett óvónőképzés is folyik. Így beindult a képzés a Kecskeméti Óvónőképző Intézet kihelyezett tagozataként 25 fős nappali és 53 fős levelező tagozatos hallgatói létszámmal.

Sárospatakon az óvónőképzésnek sem előzményei, sem kialakult módszerei nem voltak. Szükség volt a segítségre, melyet a nagy múltú Óvónőképző Intézetek (Kecskemét, Szarvas, Sopron) legkiválóbb oktatói, – akikhez a kezdeti időben többször ellátogattak a Patakon óvónőképzéssel foglalkozó oktatók – szívesen meg is adtak.

A pataki óvónőképzés első évtizede az útkeresésnek, az alapozásnak, a szak felépítésének az időszaka volt. A kollegák egymást is tanították. Rendszerek voltak az értékes tartalmú szakmai beszélgetések, egymás oktatói gyakorlatának megismerése, a képzés során szerzett élmények megosztása.

Mindezek teremttették meg azt az értéket, amely alkalmassá tette a szakot az előtte álló feladatok magasabb szintű megoldására, illetve a főiskolai szinten történő óvodapedagógus- képzésre.

Az 1980-as évek – Az óvodapedagógus-képzés egyedi arculatának megteremtése

Az óvónőképzésben az 1986-89. évi képzési ciklus fordulatot jelentett. Ekkor vált főiskolai szintűvé, háromévéssé a képzés. Teljesen új alapokra kellett helyezni a tantervi struktúrát, a gyakorlatot. Ezekben az években már a szak szervezeti háttere is formálódott, megalakult a Gyakorlati Képzési Szakcsoport Feróné Komolay Anikó vezetésével. A gyakorlati képzés terén már megnyílt a lehetőség a pataki szellemiséget megőrző, egyéni arculatú, struktúrájú és tartalmú képzési koncepció kidolgozására.

A Gyakorlati Képzési Szakcsoportnak tagjai voltak a gyakorlati képzésben részt vevő oktatók, a gyakorlatvezető óvónők és a hallgatói csoportok képviselői, így a közös gondolkodás felelősségével elkészült képzési programok adták meg a keretét a gyakorlatnak, s biztosították az egységes szemléletmód és követelmény érvényesülését.

Közös munkálkodásunk eredményeként megszületett a szakmában „pataki modellként” emlegetett képzési rendszer, amelynek vezérelve a mester-tanítvány viszony érvényesítése volt. Arra törekedtünk, hogy hangsúlyt kapjon a mesterségtanulás módjának az elsajátítása, az intellektuális kíváncsiság iránti érzék kialakítása, a mélyreható kérdések megfogalmazásának a képessége, a gyermekismeret fontosságának a felismerése és gyakorlatának megtanítása. Ezen alapelvek mentén készült az elméleti képzés tanterve is, biztosítva a képzés harmóniáját, az elmélet és a gyakorlat egységét.

Az új gyakorlati képzési koncepció tehát a gyermekközpontú szemléletből történő kiindulásra helyezte a hangsúlyt, vagyis a gyermeki lelki struktúrára és annak optimális fejlesztésére alapozta az egész folyamatot.

Az 1980-as évek a nyitás, a kitekintés évei is voltak. Megismerkedtünk a Waldorf pedagógiával, a drámapedagógiával, a Gordon-módszerrel, amelyek elemei megjelentek az elméleti és gyakorlati képzésben egyaránt. Az 1980-as évek a felfutás évei is voltak. A szakközépiskolák bőven biztosították a jó alapokkal felvértezett hallgatói utánpótlást. Rekordlétszámokat döntögetett a levelező képzés is.

Az 1990-es évek – Az óvodapedagógus-képzés fénykora

Az 1990-es évek nagy lehetőséget és sok feladatot kínáltak az óvóképzés számára. A nagyobb intézményi önállóság birtokában a pataki szellemiséget továbbra is megőrző, egyedi sajátossággal bíró képzési koncepció kidolgozására készülhettünk fel. A folyamatos tantervi munkálatok, a sürgető társadalmi igényeknek való megfelelés, az óvodapedagógus-képzés új formáinak, mint a +1 kiegészítő képzésnek a megjelenése, szükségessé tette a szervezeti stabilitás erősítését, s megalakult az Óvóképzési Szakcsoport Feróné Komolay Anikó szakcsoportvezető irányításával, amely most már az elméleti és gyakorlati képzés koordinálását, tervezését, szervezését látta el. Speciális helyzetünkből adódóan – lévén kis létszámú szak – arra törekedtünk, hogy sikerüljön megtalálni a leghatékonyabb képzési modellt, a korszerű tartalmakat és tanítási-tanulási stratégiákat. Hittünk abban, hogy a Németh László által (a dolgozók iskolájára tantervként) kidolgozott, a képességek fejlesztését előtérbe állító, személyiségre koncentráló képzési koncepció lehet a hatékonyság biztosítója.

Az óvodapedagógus szak képesítési követelményei alapján megfogalmazhatóak voltak képzési céljaink. Ezek: olyan óvodapedagógusok képzése, akik jól megalapozott, általános és szakmai műveltségük, fejlett pedagógiai képességeik, ön- és emberismeretük, gyermekközpontú, érzelemgazdag beállítódásuk birtokában, – a családdal és a társadalmi környezettel együttműködve – alkalmasak az óvodás gyermek tudatos fejlesztésére, nevelésére, az egyetemes és nemzeti értékek, erkölcsi normák közvetítésére.

A képzési cél magában foglalja a gyakorlati képzés céljait is. Magas szintű, tovább építkező elméleti és gyakorlati tudás, a pedagógiai és pszichológiai ismeretek gyakorlati alkalmazása, érett, autonóm, kreatív személyiség kialakítása szerepelt ezek között. S a feladatok felsorolásakor a gazdag tapasztalati bázisra épülő személyiség- és képességfejlesztés került középpontba, mely a gyermekre és önmagára figyelő attitűd és a hatékonysághoz szükséges biztonságos gyermekismeret kialakítása érdekében jelentős.

Ez a program tehát személyiségközpontú és a képességek fejlesztésére orientált volt. A gyermekismeret és önismeret talaján a gyermekközpontú attitűd kialakítása érdekében, – melyet az empátikus megértés, a pozitív elfogadás, a kreativitás és kongruencia jellemez – kiemelten a kommunikációs, a kooperációs, a vezetési képesség, valamint a tolerancia fejlesztése kapott hangsúlyozott szerepet.

Gyakorlatorientált képzési rendszerben dolgoztunk. Egyrészt azért, mert az említett képességek kialakulásához szükséges tréningjellegű készségfejlesztés az egyéni és a csoportos gyakorlatok során valósítható meg a legeredményesebben, másrészt az volt célunk, hogy az önmagát irányító, belső kontrollal rendelkező, reflektív óvodapedagógusi személyiség kialakulását segítsük és erősítsük.

Számos szakmai beszélgetés témája volt az is, hogyan tegyen eleget a gyakorlatvezető óvónő és tanár a professzionális nevelés kihívásának, milyen válaszokat adjunk a kompetenciafejlesztés kérdéseire?

Alapvető kiindulási pontként fogalmaztuk meg, hogy a 3-6 éves gyermek legjellemzőbb lélektani tulajdonsága a világ globálisan történő felfogása, ezért ennek megfelelően született meg a tervezésnek az új formája, a tevékenységre épülő komplex programtervezés. Megerősítettük és mindenek felettiként értelmeztük a játék szerepének elismerését, a játékos tanuláshoz való gyermeki jogot.

Hittük és reméltük, hogy a nevelő munka mind a gyermekek, mind a hallgatók körében akkor lesz optimális és eredményes, ha biztosítjuk a globális pedagógiai folyamatot: a szükségleteket, a tevékenykedési formákat, a szakszerű tanulási stratégiákat. Az indirekt pedagógiai folyamatban a belső azonosulás magas fokra emeli a hatékonyságot, így működésbe lépnek az operátori rendszerek is: a motivációk, jártasságok, készségek, képességek, amelyek új pszichikus struktúrát alakítanak ki, illetve a meglévőket továbbfejlesztik. A lelki struktúrák hármas egysége (fej-szív-kéz) transzfer kapcsolatban áll egymással, így gyakorlatilag minden egyes fejlesztésben lelki egység is van, vagyis a legelemibb kognitív rutin kialakításakor is struktúraváltozást idézünk elő, lelki szükségletet elégítünk ki.

Fontosnak tartottuk a hallgatók szakmai önismeretének fejlesztését is. Ezért épült be a gyakorlati képzés féléves programterveibe az önismeretre alapozó, a reflektív gondolkodás technikáját alkalmazó önelemzés és önértékelés megtanulása és alkalmazása is.

Az új tanterv lehetővé tette a speciális képzések beindítását. A legnagyobb érdeklődés a bébiszitter- és a hoszteszképzés iránt mutatkozott, amelyek az óvodapedagógus szakos hallgatók számára a munkaerőpiacon jelentettek előnyöket, mivel a nyelvet beszélő és speciálisan is képzett fiatalok hazánkban és külföldön egyaránt keresettek voltak. Nagyon kedvelték még a hallgatók a videoszerkesztő és az erdei óvoda speciális képzéseket, mivel mindkettőnek megvolt a szükséges gyakorlati képzési háttere is.

Az 1990-es évek sikertörténete volt az egri kihelyezett levelező képzés beindítása 1991-ben, az Esterházy Károly Főiskolával együttműködve. A Konzultációs Központban tíz éven keresztül folyó képzés színvonalát nem csak a hallgatói visszajelzések bizonyították, hanem az igazi elismerést az 1997-ben lezajlott akkreditációs vizsgálat, és a 2000-ben megtörtént közbülső eljárás adta, ugyanis az Országos Akkreditációs Bizottság mindkét alkalommal kiválóra minősítette a szakon folyó képzést, a gyakorlati képzést pedig országosan példaértékűre. Részlet az értékelésből: „A szak minősítése kiváló.

- A szak oktatásáért felelős szakcsoport az elméleti alapozású szakmai és gyakorlati képzést az országos átlag feletti szinten végzi. A szakmai programok korszerűek, mindenben megfelelnek a képesítési követelményeknek.
- A tárgyi feltételek kimagaslóan jók, a személyi feltételek kiválóak.
- A levelező tagozaton folyó képzés kiváló. A személyi és tárgyi feltételek biztosítékok a kiváló eredmény tartós fenntartására.”

Az óvóképzésben a hallgatók mindig kitűntek szorgalmukkal és kiváló tanulmányi eredményeikkel, amelyeket fémjelez a Köztársasági ösztöndíjasok és a Kitüntetéses oklevelet szerzők száma. A tudományos tevékenységben is az 1990-es években voltak a legsikeresebbek az óvodapedagógus szakos hallgatók, hiszen az OTDK-ról mindig számos díjjal tértek haza, ezzel is öregbítve a pataki főiskola hírnevét. Az óvóképzés mindvégig őrizte és ápolta a pataki hagyományokat, a pataki szellemet. Bekapcsolódtunk az Oktatási Minisztérium Nemzeti Emlékezet programjába. 1996-ban az „1000 éves a magyar iskola” rendezvényhez kapcsolódóan a hallgatók összeállítottak egy interjúkötetet, amelyben a főiskola neves oktatói, nevelői szólalnak meg, akik közül többen azóta már eltávoztak. A sajtó alá rendezéshez és a kiadáshoz akkor nem találtak szponzort, a pótolhatatlan értékű dokumentum sajnos máig kiadatlan.

A 2000-es évek – Ismét útkeresés

Az ezredforduló ismét új kihívásokkal érkezett. Változás előtt állt a közoktatás, a felsőoktatás, törvénymódosítás készült. Új fogalmakkal kellett megismerkedni, mint a kreditrendszer, az élethosszig tartó tanulás, a tudásalapú társadalom, inter- és multikulturalitás, kompetencia alapú képzés.

Hadd tegyek itt egy kis személyes kitérőt, mivel a második évezred első évei szakmai pályafutásom országos elismerését is meghozták. 2001-ben a Magyar Tudományos

Akadémia és az Oktatási Minisztérium „Mestertanár” kitüntetést és Fáy András-díjat adományozott. 2002-ben elnyertem a Soros Alapítvány igen rangos Solt Ottilia-díját. 2003-ban pedig az Országos Tudományos Diákköri Tanács „Tudással Magyarorszáért” emléklakettjét.

Megtörtént az intézményi integráció, a Miskolci Egyetem hetedik kara lettünk. 2002-ben megszűnt az Óvóképzési Szakcsoport és az egri Konzultációs Központban is az utolsó évfolyam fejezte be tanulmányait.

A kredit alapú oktatásra történő felkészülés már az évtized elején megindult, s próbáltuk megtalálni a szak szempontjából a legkedvezőbb struktúrát és tartalmakat. Így az első évek a tantervi munkálkodásról szóltak. Nem volt könnyű időszak, míg eljutottunk 2007-ig, és megszületett a szak korszerű és a törvényi előírások szerinti kompetencia alapon építkező tanterve.

Az új évezred új igényekkel is jelentkezett. A törvényi előírások alkalmazási feltételként szabták meg a főiskolai végzettséget. Újra megnőtt az érdeklődés a levelező képzés iránt, rövid ideig Salgótarjánban, Nyíregyházán és Kassán is működött Konzultációs Központ. Ugyanakkor az óvóképzésben is érzékelhető volt az az országos tendencia, amely a túlképzést mutatta. Nincsenek pontos követési mutatóink, de a tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy sok volt az állás nélküli óvodapedagógus, bár az igazsághoz tartozik, hogy nagyon keresettek voltak a munkaerőpiacon más területekre. Ennek ellenére, – szerencsénkre – a jelentkezési arányok biztatóak voltak, és ez a szak hosszú távú megmaradását jelezte.

Az óvodapedagógus képzés a főiskola fő szakjává lépett elő. Persze ez sem jelentett garanciát. Melyek lehettek (volna) azok a kitörési pontok, amelyek a stabilitást segíthetik?

- az óvodapedagógusok számára ajánlott sokszintű továbbképzési formák,
- a szorgalmi időben megszerezhető OKJ-képzések biztosítása,
- az óvóképzéshez illeszthető felsőfokú szakképzések kínálatának bővítése (Csecsemő- és kisgyermeknevelő, Idősgondozó, Házvezetőnő stb.)
- új szakok indítása, mint pl. a Csecsemő és gyermeknevelő gondozó főiskolai szak, melynek munkálatai az egri Esterházy Károly Főiskola gesztorságával elkezdődtek,
- pályázatok révén beindítható képzések.

A 2010-es évek – Küzdelem a megmaradásért

A 2010-es évtized a közoktatási rendszer szerkezeti átalakítását hozta, és ezek az „újítások” még napjainkban is folynak, amelyeknek egyik érzékelhető jellemzője, hogy némileg szembe mennek az európai trendekkel. Ez a felsőoktatásra is hatással volt. Megindult egy tendenciózus létszámcsökkenés a tanító- és óvóképzésben, mely már-már vészhelyzetet idézett elő.

Az Eszterházy Károly Főiskola a régi sikeres együttműködésre építve 2013-ban segítő kezet nyújtott. 2016-tól az Eszterházy Károly Egyetem Sáropataki Comenius Campusaként működik a pataki pedagógusképző. Több képzési lehetőség felajánlásával, új szakok, képzési formák beindításával igyekeztek stabilizálni a pataki főiskolát. Azóta egy színes profilú intézmény képét nyújtja a főiskola, de a tanító- és óvóképzés dominanciáját még nem tudta visszahozni.

S az óvóképzés jövője? Ez még nyitott kérdés.



**I/5. kép: A pataki tanítóképzés 160 esztendeje című ünnepi felolvasó ülés
2017. november 10-én (Fotó: Sasi Gábor)**

Irodalom

Ködöböcz J. (1986) *Tanítóképzés Sáropatakon*. Tankönyvkiadó. Bp.

FAZEKAS BALOGH ISTVÁN

ALKOTÓ RAJZTANÁROK A SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZŐBEN A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

I. rész

A sárospataki tanítóképző 150. jubileumára szervezett Prepart (volt rajz szakos hallgatóink kiállítása) kapcsán merült fel a gondolat, hogy összrajztanári tárlatot is kellene rendezni. Igen ám, de kik ők? A régiekről meglepően kevés ismeret maradt fenn. Csupán Baráth Béla és Pocsainé dr. Eperjesi Eszter kitűnő tanulmányai, valamint időközben Ecsedi Zoltán visszaemlékezése jelentett tájékozódási pontot. Mint az intézmény három évtizedes művészeti-nevelési oktatója, kutatni kezdtem elődeim munkásságát. Kik voltak ők, hogyan szervesültek a képezde életébe, hogyan egyeztették pedagógiai munkájukat képzőművészeti tevékenységükkel, milyen sors jutott nekik? Könyvtári, levéltári és empirikus kutatás során érdekes események, élettörténetek tárultak fel. Kiderült, méltók arra, hogy a feledés évszázados pókhálóját letörölve róluk, jobban megismerkedjünk velük - mert megérdemlik. Az eddig gyűjtött anyagból tárok most az érdeklődők elé egy dióhéjnyit a képezde első hat évtizede mentén, bízva, hogy folytatása is lesz.

A tanítóképző rajztanárai 1857-től napjainkig			szolg. idő
1.	SZÜCS ISTVÁN	Erdőhorváti, 1824. – Legenye, 1904.	1857–1869
2.	ZOMBOR I EMŐD	Marosvásárhely, 1843. – Tiszalök, 1923	1870–1901
3.	ÉBER SÁNDOR	Ráckeresztúr, 1878. – Baja, 1947.	1901–1902
4.	D IV IACZKY REZSŐ	Budapest, 1876. – Kolozsvár, 1971.	1902–1912
5.	MÁNCZOS ZOLTÁN	Egres, 1883. – Szirkvashegy, 1916.	1912–1916
6.	PALÁGYI DEÁK GEYZA	Palágy, 1871. – Sárospatak, 1931.	1914–1917
7.	SZÉKELY GÉZA	Keszthely, 1884. – Budapest, 1946.	1917–1919
8.	PÉCS GYULA	Tapolca, 1879. – Kőszeg, 1953.	1919–1927

9.	ECSEDY LAJ OS	Temesvár, 1899. – Sárospatak, 1975.	1927–1959
10.	NAGY DEZSŐ	Megyaszó, 1919. – Sárospatak, 1988.	1953–1980
11.	DEBRECZENI ZO LTÁN	Szolnok, 1923. – 1989.	1959–1983
12.	ID. SZENT IRMAI LÁSZL Ó	Mezőcsát, 1919.	– 1979
13.	IFJ . SZENT IRMAI LÁSZ LÓ	Mezőcsát, 1950.	1978–2011
14.	MOLNÁR IRÉN BALOGH ISTVÁNNÉ	Sátoraljaújhely, 1954.	1980–2016
15.	FAZEKAS BALOGH ISTVÁN	Eger, 1952.	1984–2012
16.	DR. DOBRIK IST VÁN	Szikszó, 1948.	1987–1991
17.	DR. SÁNDOR ZSUZSA	Nova, 1953.	1988–2017
18.	KORMOS ÉVA TORNALLYAY JÁNOSNÉ	Eger, 1960.	1994–2010
19.	DR. LENKEY -TÓTH PÉTER	Miskolc, 1972.	2016-

I/2. táblázat: A tanítóképző rajztanárai 1857-től napjainkig

SZÚCS ISTVÁN A PÁTRI

(Erdőhorváti, 1824. V. 23. – Legenye, 1904. II. 11.)

Szolgalat a sárospataki tanítóképzőben: 1857–1869 között.



**I/6. kép: Szűcs István fényképe
(Szűcs I. 1898.)**

Csendes legényei magányában keserűen írja életrajza utolsó soraiban a 72 éves Szűcs István, hogyan gyötri őt már évtizedek óta a köszvény, amely „jobb keze 3 író ujjait már teljesen elnyomorította és megbénította. Ennek a következménye: hogy kézírásának szépsége és minden kelleme egészen meghanyatlott és örökösen elveszítve van. Jobb keze e miatt nehezedett el és kézírása ennek következtében lett reszketőssé...” (Szűcs I. 1898.)

Fájdalmas, alkonyi gondolatok ezek a szépírás korábbi professzorától, aki 30 évig érzékenyítette diákjai szemeit és igazította kezüket az arányos és esztétikus írás felé. Szűcs Istvánt, a tanítóképezde első rajztanárát azért is érintette érzékenyen e dolog, mert „a szépírás tanítása volt fő érdeklődési területe, amihez új tan módszert is kidolgozott.” (Baráth, 2005, pp. 34.) Újításait tárgyaló tanulmányait az 1842-1919 között hetente megjelent Protestáns Egyházi és Iskolai Lap folytatásban közölte 1859-ben és 1878-ban: „A népiskolai írástanításnak (az újabb irtanmód szerint) a tanító és tanítvány irányábani követelményeiről.” (PEÉIL, 1859. I. 22. és 29.); „A leirt betűnek vagy szónak kiigazítása (correctura), s íróosztályánál igazítási taneljárása egy nép-, mint írástanítónak.” (PEÉIL 1859. VI. 14., 21., 28.); „A szépírásművészeti tanszék felállításának kérdése az orsz. rajztanárképezdében.” (PEÉIL 1878. I. 20. és 27.).

Szűcs István a tarcali elemi iskola után, 1838-ban a sárospataki református kollégium progimnáziumában (a legalsó, felzárkóztató évfolyamon) tanult tovább sanyarú és szigorú körülmények mellett. Ugyanis gubás mester apja az érettségiig nem támogatta a taníttatását, mivel iparának folytatóját remélte fiában. Így aztán maga gondoskodott a tanuláshoz szükséges dolgokról. Szolgának szegődött az idősebb, tehetősebb diákokhoz kosztért, kvártélyért. Ruházatát, tankönyveit és a tandíjat szublegátusi keresetéből fedezte. A szublegátusok, vagy mendikások a gimnázium alsóbb osztályos, szegényebb kisdíákjai voltak, akik a legátusokhoz, a környező gyülekezetekbe pátenst közvetíteni kiküldött kollégiumi követekhez szegődve járták a házakat, ünnepi verssel köszöntve a családokat, amiért pénzt kaptak. (Ködöböcz, 2000, pp. 291.; Hörcsik, 1996, pp. 163.) Mivel szorgalmas, jól tanuló diáknak bizonyult, az iskolától alumniumot, ösztöndíjat kapott. Tudásszomja és kitartása kitűnőséget eredményezett. A tudományokon túl a szépművészet terén is igyekezett magát művelni szabad idejében, tanári segítség nélkül, a maga erejére és önszorgalmára támaszkodva, mintalapokat másolva. Az érettségi után a jogi akadémián tanult tovább, miközben gimnazisták magántanításával biztosította megélhetését.

Tanárai a szorgalmas, példás magaviseletű akadémikus ifjút szerették és nagyra becsülték, ezért az egyházkerület közgyűlése már 1848-ban elválasztotta tanárjelöltnek, és

Pestre küldte továbbképzésre. Az Iparegyesületi Rajztanodán Glembay Károly (1810-1870) rajz- és építész tanárnál szabadkézi rajzolást, Gruber Józseftől pedig szépírást tanult 1848. július 8-tól október 9-ig. Az egyházkerület 1851. október 5-én erősítette meg mint tanárt a szabadkézi rajz és a szépírás tanítására a kollégium főgimnáziumában.

A kollégium 1857-ben létrejött új karán, a preparandián, vagyis a tanítóképzőnútény-módszer szerinti (vezénylésre, ütemesen történő) írást, és kötelező jellegű rajzot tanított, heti 3-3 órában, párhuzamosan a gimnáziumi óráival.

1867 nyarán önképzés céljából Budapesten magánórákat vett a bécsi Képzőművészeti Akadémián tanult festő, grafikus Szemlér Mihálytól (1833-1904) a Pestvárosi főreáltanoda szabadkézi rajz tanárától; Schnédár János (1826-1896) építész, műegyetemi tanártól pedig építészeti rajzból képezte magát, „hogya ha majd ... az önként vállalkozó építészeti rajzot tanulóknak kell tanítania, rendszeresen taníthassa és adhassa elő.” (Szűcs, 1898, pp. 10.) Látszik tehát, hogy milyen odaadással igyekezett az autodidakta rajztanár feladatainak megfelelni.

1869-ig volt rajztanára a tanítóképzőnek, amely akkor került állami tulajdonba. Oktató munkáját a gimnáziumban még 1878-as nyugdíjazásáig folytatta.

1879-ben Sátoraljaújhelybe költözött, ahol 500 forintos nyugdíját kiegészítendő és szorgoskodási óhaját kielégítendő 2 évig az iparos tanoncokat tanította szabadkézi rajzra vasárnaponként 1 órában. Ezt követően a Ronyva parti Legenye községbe (ma Luhyna) költözött. Ott halt meg 1904-ben.

Családi élete meglehetősen zaklatott volt. Négyszer házasodott, hat gyermeke született. Két felesége és három kicsinye a pataki református temetőben nyugszik.

Alkotó munkájáról visszaemlékezéséből és a korabeli tudósításokból értesülünk. Szerény, de tisztességes művészi tevékenységét rendkívüli módon felértékeli a kollégium óépületeiről fennmaradt ábráinak kultúrtörténeti és muzeális jelentősége. 1858. augusztusában készítette el a legrégibb, a kollégium telkének keleti szélén, a mai Kossuth utca felé elhelyezkedő épületének rajzsorozatát, különböző nézetekből: az utca, az udvartér, valamint a déli és az északi végfaluk felől. A diákszállásul szolgáló építmény a Huta, Trója, Fazekas sor jelképes neveket viselte. (Balassa, 1994.) Ezzel megmentette az utókor számára az 1531 és 1576 között emelt, s 1860-ban egyházkerületi határozat alapján lebontott építmény látványát. Bizony, sokan nem is tudják, hogy a többször közölt, ismerős ábrák az ő szemét, kezét dicsérik.



I/7. kép: Szűcs István: Huta- Trója- Fazekas sor képe
(Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Múzeuma)

1853-ban impozáns kép-együttest hozott létre, amikor Vadászy Albert tokaji címer és szobafestő segédletével két hét alatt hét allegorikus falfestménnyel látta el a kollégium rajztermét, az u.n. Rajz és Szépírászati Tanodát. Életrajzában csüggedten emlékszik vissza, hogy a fáradtságos munkával, fizetség nélkül elkészített műve csupán 25 évet élt meg, amikor is a főiskolai előjáróság a helyiség leromlott állapotára való tekintettel lefestette, mint egy közönséges szobát, örökre megsemmisítve azt.

A sárospataki főiskola 1860. július 7-8-án tartott 300 éves jubileuma alkalmából az előjáróság transparent-képek készítésével bízta meg. Barátjával, a balsai születésű, bécsi akadémiát végzett Révész György festővel három nagy méretű képet készítettek, amelyeket a főiskola új épületének utcai homlokzatán közepén, az első emeleti ablakokon helyeztek el. (Szűcs, 1898) Murális és transzparens munkáit sajnós, csak elképzelni tudjuk.

1863-ban, Komáromy József algondnoki beiktatása ünnepére három allegorikus képet festett, amelyek a főbejárat udvari oldalán, az első emeleti ablakokon adták a dekoratív hátteret. Leírásuk Szűcs életrajzában olvasható. Felhasználás után ezeket a képeket a Nagykönyvtárban helyezték el, de nem lehet tudni, hogy mi lett a sorsuk azután.

Néhány színezett díszítő rajza látható még a Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Nagykönyvtárában lelhető Poétai gyűjteményében és ezzel ki is merült a jelenkor számára fellelhető művészi alkotói tevékenysége.

Szücs Istvánról több szarkasztikus anekdota is fennmaradt. A következő - Harsányi Gusztáv által közölt - megvilágítja, hogyan kapta a címben is szereplő ragadványnevét? „Szücs István a rajz és szépírás tanára egyszer felkereste a nagyhírű Erdélyi János tanárt Pesten s arra kérte, hogy tanári javadalmának felemelése iránti kérésében támogassa, Mikor úgy látta, hogy Erdélyi nem nagyon bíztatja, így szólt hozzá: - Hiszen mi pátrik volnánk! Szücsnek ez a kijelentése annyira megtetszett Erdélyinek, hogy megígérte támogatását. Azonban az esetet elmondta pataki ismerőseinek is s így került közszájra a „Szücs pátri” elnevezés, amivel azután a diákság titulálta Szücs István bátyánkat.” (Panka, 1930, pp. 32.)

ZOMBORI EMŐD

(Marosvásárhely, 1843. VIII. 9. – Tiszalök, 1923. I. 20.)

Szolgálat a sárospataki tanítóképzőben: 1870. IX. 22–1901.VI. 30.



I/8. kép: Zombori Emőd fényképe

(Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Múzeuma)

Akárcsak rajztanár elődje, Szücs István, ő is pataki diákból vált pataki tanárrá. 1863-ban abszolválta az érettségi vizsgát a sárospataki kollégium gimnáziumában, majd az akadémián a bölcsészetet és a teológiát, valamint 1868-ban tanítóképesítést szerzett a képezdében, miközben egy tanévet (1863/64) rajztanárkodott a hajdúnánási gimnáziumban. Mint végzett teológus 1869 januárban Megyaszóra került református főtanítónak. (Ugrai, 2012) Ezt követően 1870-ben lépett Szücs István nyomdokába, és a tanítóképzőben 31 évig állt a rajztanítás szolgálatában, rajz és szépírás, majd 1876-tól házi ipar tanításával.

Utóbbi szalmából, fűz vesszőből és nádból való tárgyak készítésével foglalkozott. E mellett a gimnáziumban is oktatott 1878-1902 között.

Nem ismeretes, hogyan került Sárospatakra a marosvásárhelyi születésű Zombori Emőd. A családjáról azt tudjuk, hogy nemesi származású apja, a putnoki születésű árvai Cs. Zombori Mihály csizmadia mester, később megyei várnagy jelentős szerepet játszott a szabadságharcban, melynek következtében anyagilag tönkrement és súlyos fogsgát is szenvedett. (Csőri, 1989) Édesanyja, Némethy Zsuzsanna, özvegyen maradvá, Megyaszóra költözött és ott halt meg 1869-ben, 50 éves korában.

A szülők igen tehetséges gyermekeket adtak a hazának. Zombori Emőd bátyja, Gedő, a világot járt, neves lapszerkesztő, szépirodalmi és egyházi író, tanár, megyaszói lelkész lett. Öccse, Ödön színészi pályát választott, azután Sátoraljaújhelyen élt mint végrehajtó. Húgában, a gyönyörű hanggal rendelkező Ilonában is művészvér folyt. Miskolcon színésznek állt, majd felvették a budapesti Népszínházba, és éveken át szerepelt Aranyossyné Ilona néven.

Zombori Emődöt festegető embernek tartották. Jelenleg talány, hogy képzőművészeti képességhez és rajztanári képzettséghez hogyan jutott. Talán Szűcs István önkéntes rajzóráin csiszolódott tehetsége. A tanítóképző értesítőkből tudható, hogy 1872. év második felében állami segéllyel Németországban járt, de nem ismeretes, hogy mivel töltötte ott idejét. Lehet, hogy rajztudását fejlesztette tovább. Műveivel minden esetre nem találkozhatunk, csupán néhány híre és nyoma maradt vizuális ügyességének.

A Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok (1885. II. 1.) beszámolt arról, hogy 1885. I. 27-én a sárospataki kollégiumban lélekemelő ünnepséget tartottak Zsindely István (1829-1891) tiszteletére, 25 évi tanári jubileuma alkalmából. Zsindely mennyiségtant és természetant tanított 1859-től 3 évig a tanítóképzőben, majd a gimnáziumban, ahol Zomborinak kollegája volt. A Sárospataki Lapok így emlékezik vissza: „Fokozta a hatást és nagyban befolyt az ünnepély értékének maradandóvá s emlékeinek feledhetetlenné tételére, az üdvözlő szónok által leleplezett *arckép* (krétarajz), amely díszes barna keretben, borostyánnal körítve ott függött a tanácsterem falán, híven mutatván az ünnepeltnek ábrázatát, őszülő hajaival, átható tekintetével s komoly vonásaival. Szép és a tanári karra nézve is lekötő gondolat volt *Zombori Emőd* rajztanártól, szeretett collegánktól így járulni az ünnepély emeléséhez és pedig önkéntesen, saját szíve sugallatára. A kedves meglepetés által maga is ünnepeltté lett ... A kép alá az ünnepelt neve, saját kéziratának hű utánzásában és ez van jegyezve: *25 éves tanárkodása alkalmából 1884.*” (Sárospataki Lapok, 1885. IV. 5. pp. 78.) Vajon hol lappang, vagy megvan-e még egyáltalán ez a nagy sikert aratott kép?

A tanítóképző tanári karának 1895. szeptember 18-i gyűléséről készült jegyzőkönyv (MNL BAZ ML SFL VIII.65/7.) tudósítása szerint a tantestület felkérte Zombori Emőd rajztanárt az intézeti épület tervrajzainak elkészítésére. Ezeket a műszaki rajzokat a tanítóképezde 1895. évi XII. értesítője közölte. Már az 1884-ben kiadott értesítőben is megjelent e rajzoknak korábbi változata, ami utóbb telekrajzzal is bővült. A korabeli állapotokat számunkra megőrző két ábra helyiség-beosztásán tanulmányozhatók az átrendezések.

Érdekesebb a Vasárnapi Újság 1867. XI. 24-i számában megjelent „Kossuth Lajos szülőháza Monokon (Zemplén megyében) - Zombori Emőd rajza után” című grafika. A szignó Rusz Károlyt fedi, aki számos sajtóterméknek dolgozott, mint fametsző. Bár a nyomódúc elkészítése során az eredeti ábra a technikai szükségyszerűség miatt kissé átformálódhatott, de még így is áttűnő a nyomaton Zombori Emőd rajztudása. A 48-as érzelmű rajztanár rövid írást is mellékel, amelyben felveti, hogy méltó lenne márvány-táblával megjelölni a szülőházat.

Pedagógiai munkájáról vallanak az értesítőkben közölt tantervek és a tanári kar gyűléseinek jegyzőkönyvei, amikkel egy későbbi írásban foglalkozunk majd. Addig is álljon itt Baráth Béla értékes gondolata: „Zombori Emőd tanári tevékenysége képezte az átmenetet a helyi rajzoktatás régi és modern korszaka között. Pályafutásában, tanári módszereiben még felfedezhető valami az egykori rajz praeseseeknek a szellem minél tágabb területét meghódítani kívánó romantikus lelkesedéséből, azonban számára a rajzoktatás már nem kis kitérő egy felfedezésre váró műveltségi terepre, hanem életre szóló hivatást kínáló szakma, melyet elődeinél nagyobb szakértelemmel és didaktikai igényességgel művelt.” (Baráth, 2005, pp. 36.) Zombori érdeklődése a néprajz felé is kiterjedt. Ilyen irányú gyűjtéseit lakodalmi szövegekkel kapcsolatban a Magyar Nyelvőr tette közzé. (1877. pp. 476.; ADT)

1895-ben feleségével, a taktaszadai születésű Kovács Zsuzsannával alapítványt hozott létre, amelynek kamatából a tanítóképző kiemelkedő rajzolóit kívánta jutalmazni.

Gyermeük Margit Harsányi Károly tiszalöki orvosnak lett a felesége. Zombori Emőd özvegyen halt meg 80 éves korában.

Id. ÉBER SÁNDOR

(Ráckeresztúr, 1878. VI. 6. – Baja, 1947. XII. 14.)

Szolgálat a sárospataki tanítóképzőben: 1901. IX.1–1902. VII. 4.



**I/11. kép: id. Éber Sándor önarcképe
(Éber-emlékház, Baja.)**

Mözs. Ebben a Tolna melletti községben élt a földművelő, szőlősgazda Éber János nejevel, Müller Annával. A település jegyzője a nemesi származású Csapó Pápay István volt, akinek a feleségét Rajt Annának hívták. Úgy adódott, hogy Éberék Márton (1848-1927) nevű fia, aki Pécsen tanítói képesítést szerzett, összeházasodott Pápayék Anna (1848-1921) nevű lányával. Ebből a frigyből született harmadik gyerekként Éber Sándor, Ráckeresztúron, 1878. június 6-án. A szolid anyagi keretek közt élő család nemsokára Szekszárdra költözött. Éber Sándor ott járta az elemi és a polgári iskolát. Tanulmányait a pécsi, négy évfolyamú, római katolikus püspöki tanítóképzőben folytatta eminens diákként, ahol 1896. június 25-én népiskolai tanító képesítést nyert. Még abban az évben beiratkozott az Országos Magyar Királyi Mintarajziskola és Rajztanárképzőbe. Tanárai voltak többek között: Aggházy Gyula (Alakrajz), Várdai Szilárd (Ékítményes rajz), Loránfi Antal (Mintázás), Székely Bertalan (Bonczalaktan), stb. 1900-ban a vizsgálóbizottság előtt „jól megfelelt” minősítéssel tanítóképző intézeti, polgári iskolai és ipartanműhelyi rajztanári képesítést szerzett.

Kiskunfélegyházán, a Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképzőben kezdődött tanári pályája 1900. szeptemberében, ahol előbb megbízott, majd 1901. IV. 2-től kinevezett segédtanár lett. Innen a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1901. aug. 15-i

rendeletével (Hivatalos Közlöny, 1901. IX. 1.) áthelyezte Sárospatakra, az Állami Elemi Iskolai Tanítóképző-intézethez, ahol 1600 korona fizetés plusz 350 korona lakpénz járt neki. (Hivatalos Közlöny, 1902. I.1.; ADT) Dezső Lajos a pataki tanítóképző igazgatója 1901. IX. 2-i tanári kari ülésen bejelentette, hogy a szakminiszter Zombori Emőd nyugalmazott rajztanár helyett Éber Sándor segédtanárt helyezte az intézethez. Éber örökölte a Zombori által viselt feladatokat: rajz, szépírás, háziipar tárgyak tanítása heti 13 órában; a rajzsztár és a háziipar műhely őrzése; a tűzoltó csapat parancsnoksága. Vállalta továbbá a kézimunka tanítását is 6 órában. Ezen túl övé volt a jegyzői tisztség, az externátus és a fürdetés felügyelete, a betegség pénztár kezelése. (Sárospataki Állami Tanítóképezde XVI. Értesítője, 1901/2.; Sátoraljaújhelyi levéltár, VIII-65/10.)

A fiatal, ambiciózus rajztanár belevetette magát a munkába; indítványaival és felajánlásaival bátran kezdeményezett. Pályatételt ajánlott fel 8 korona pályadíjjal az ifjúsági olvasóköri pályázatokhoz „Szükséges-e a népiskolában rajzot tanítani és mily formában?” címmel. Kérvényezte a rajasztalok terve szerinti átalakítását mozgatható felső lappal, erős keményfa oldalakkal és talpakkal, vasalással - ami meg is történt. A tanév végén 5-5 koronával jutalmazott két diákot a rajzolásban, illetve a mintázásban elért haladásért. Ez utóbbit a II. éves Kántor Mihály kapta, a később cigándi tanító, a Bodrogek kutatója.

Éber Sándor mindössze egy tanévet töltött a comeniusi városban, mert saját kérelmére, minőségében megtartva, a bajai Állami Tanítóképző-intézethez helyezte át a miniszter 1902. július 5-i rendeletével.

A huszonnégy éves, tehetséges rajztanár nemsokára megismerkedett a bajai tanítóképző tudós igazgatójának lányával, Bartsch Julianna Katalinnal (1888-1970), akit 1904. július 26-án Baján feleségül vett. Szép sorban születtek gyermekeik. A hét közül ketten - a legidősebb, Anna és a harmadikként született Sándor - követték apjukat a tanári, festőművészi pályán. A népes családdal járó gondok, a tanítás és a művészi tevékenység feszültsége megviselte; 1918 vége felé idegkimerültsége miatt gyógykezelték. Az orvosok nyugodt életmódot, és a tanítás abbahagyását javasolták számára, ezért 1923-tól nyugdíjba vonult. Ezután csak a művészetnek és családjának élt. Hatvankilenc éves korában, 1947. december 14-én halt meg váratlanul Baján. Sírjánál az akkor Baján élő Rudnay Gyula mondott beszédet.

Éber jó pedagógus, vonzó egyéniség volt. Rajztanítási elvei már a Sárospataki Állami Tanítóképezde XVI. Értesítőjében (1901/2) fennmaradt tananyagból is kitűnnek. A megújuló rajzoktatás híveihez tartozott. Másolás helyett a természet utáni rajzolást támogatta.

Az eleven látványból induló és lehetőség szerint a szabadban történő ábrázolást favorizálta. Elsősorban látni tanított. Rendkívül sokat tett a rajztanítás korszerű módszerének elterjesztéséért. A képzőművészeti főiskolai rajztanárjelöltek részére, különböző városokban rajzpedagógusok számára, valamint tanítói továbbképző kurzusokon tartott előadásokat, és szaklapokban is kifejtette nézeteit. („A tanítóképző-intézeti rajztanítás” Magyar tanítóképző, 1913. május hó; „A IV. nemzetközi rajzoktatási kongresszus és kiállítás Dresdában. Szász tanítóképzők rajztanítása” Magyar Tanítóképző, 1913. november hó.)

Mint festő, pályája kezdetén az akadémizmus elveihez ragaszkodó egészséges naturalizmust képviselte. Azonban az új művészeti törekvések, mint a *plein air*, a dekorativitás vagy a szecesszió is hatottak rá. Irányzatokhoz nem kötődött, az aktuális témához igazította stílusát, ami lehetett naturalista, szimbolista, expresszionista. Vallásos beállítottságánál fogva, valamint a freskófestés iránt érzett vonzalmából fakadóan, a mesterségbeli tudást elsajátítva, freskófestővé vált és az egyházművészet terén vívott ki magának elismerést. Freskói megtalálhatók Baján, a belvárosi és józsefvárosi templomban; Pécsen, Nagykanizsán a ferences templomban stb.

Arcképeket, csendéleteket, tájképeket is alkotott. Magáról, feleségéről, a művészbárátokról (Nagy István, Tornyai János képzőművészek, Fülep Lajos művészettörténész) készült karakterikus portrék a jellemábrázolás szép példái. Jelentősek a neves személyekről készült festményei, mint XI. Pius pápa (1931) portréja, vagy gróf Bethlen István miniszterelnök arcképe. Hangulatos tájképeit áthatja a *plein air* által ihletett kolorizmus. Művei kiváló készültségről, színkezelésről, ízlésről, technikai tudásról vallanak. Ha még hozzávesszük, hogy zeneileg is képzett volt, hiszen igen jól orgonált és a karvezetésben is helyt állt, akkor tudjuk csak igazán értékelni határozott, de érzékeny művészetét.

Megnyugtató, hogy - míg az első hat évtizedben működő sárospataki tanítóképzős művész rajztanárokról alig tudunk valamit, - Éber Sándornak emlékháza van Baján, hála a gondozóknak. Reméljük, hogy röpke visszapillantásunkkal sikerült pár lépést tenni a pataki feledés gyógyítása útján, megszívlevle Vörösmarty gondolatát: „A múltat tiszteld a jelenben és tartsd a jövőnek!”



I/12. kép:
Fülep Lajos arcképe



I/13. kép:
Kassai dombok

DIVIACZKY REZSŐ

(Budapest, 1876. II.17. – Kolozsvár, 1971. II.17.)

Szolgálat a sárospataki tanítóképzőben: 1902. VIII. 8–1912.



I/14. kép: Diviaczki R. fényképe
(Iskolai tablókép, Sárospatak, 1907)

Éber Sándort 1902 augusztusában saját kérésére a bajai képezdébe helyezték át. Helyére a pataki tanítóképző életében negyedik rajztanárként Diviaczky Rezsőt nevezték ki segédtanárnak. Az első tanévben rajzot, szépírást tanított a prepásoknak, rajzot a gyakorló iskolában. Ezeken felül ő volt a rajzszerár öre, a tűzoltó csapat parancsnoka

és az externátus (az internátuson kívül, a képezde által bérelt házaknál lakó diákok) felügyelője. A fürdésügyet is ő vezette; kezelte a fürdésalapot, amibe minden diák 5 koronát fizetett. A begyűlt összeg fedezte a Bodrogon történő folyamfürdőzést, vagy a sátoraljaújhelyi gőzfürdőzést. (Sárospataki Állami Tanítóképezde XVII. Értesítője, 1903.) A második éven feladatai bővültek a földrajz, a háziipar és a mértan tanításával. 1908-ban az intézet gazdasági ügyeinek vezetője volt. Ezekből kitűnik, hogy milyen sokoldalú elfoglaltsága volt egy rajztanárnak akkoriban. Igazgatói, Dezső Lajos, aztán Hodossy Béla méltányolták a fiatal tanár helytállását, hiszen így minősítették: tanítási és fegyelmezési ügyessége, valamint hivatali szorgalma kellő; majd később igen ügyes, kitűnő és nagy; erkölcsi és társadalmi magaviselete kifogástalan, sikerrel tevékenykedik; tanításának eredménye kitűnő. (MNL BAZ ML SFL VIII-65/11)

Diviaczky a közéletből is kivette a részét. Az 1907. évi intézeti értesítő közlése szerint a Zemplénváros-megyei ált. tanítóegyesületi Tanítók Háza pénztárnoka és a sátoraljaújhelyi Kazinczy-kör választmányi tagja volt. 1910-ben okleveles tűzoltótiszt, a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének és a Rajztanárok Országos Egyesületének tagja.

Számos publikációja jelent meg elsősorban a Magyar Tanítóképzőben a magyarázó, szemléltető táblai rajz és a kézimunka témakörében. („Az alkotómunkára nevelő kézimunka” Magyar Tanítóképző, 1912. március, pp. 202-207.; „A táblai magyarázó rajzok és szemléltető képek a tanítás szolgálatában” Magyar Tanítóképző, 1914. szeptember.) Az új tanterveket feldolgozó tanfolyamokon vett részt, illetve tartott előadásokat több ízben. Úgymint: Budapest, 1904. VII. 4.: Tanítóképzők tanárai számára tanfolyam.; Sárospatak. 1906. VII. 2.: Továbbképzés tanítóknak. Félegyháza, 1912.: Kézimunka kiállítás rendezett a tanítóképző-intézeti tanárok orsz. egyesületének a tanítóképző új tantervről tanácskozó gyűlésén. (Sátoraljaújhelyi levéltár, VIII-65/12. 199. p.; VIII-65/14. 900/1906. sz.; A Sárospataki

Állami Tanítóképző-intézet XXVI. értesítője. Sárospatak, 1912.)

1912. nyári szünetében tanulmányúton járt Németországban és Dániában, amelynek tapasztalatairól beszámolt a Magyar Tanítóképző 1912. szeptemberi számában. Sajnálhatjuk, hogy ezeket már nem tudta hasznosítani Patakon, mivel 1912-ben áthelyezték a kolozsvári állami tanítóképző- és tanítónőképző intézethez. (Pesti Hírlap 34/155. 1912. VII. 2.)

Diviaczky így búcsúzott kollégáitól: „Tekintetes Tanári Kar! A nagy szünidőben a kolozsvári állami tanítóképző-intézethez helyeztettem át s így nem volt alkalmam a tanári kar minden tagjától elbúcsúzni. Kedves kötelességet teljesíték, amidőn attól a tanári kartól, mellyel 10 évig működtem, búcsút vessek. Kérem a jó Istent, hogy a tanári kar minden tagját jó egészségben, boldogságban sokáig éltesse. Magamat szíves emlékezetükbe ajánlva, vagyok kartársi üdvözléssel. Ditró, 1912. aug. 18. Diviaczky Rezső”.

Kolozsvári korszaka új dimenziót nyitott számára, mind családi életében, mind pedagógiaizsakmai és művészi kiteljesedésében; de ez már egy másik, szintén gazdag történet.

Diviaczky Rezső jó módú, tízgyermekes családba született. Apja, egyházdivék

Diviaczky János régi magyar nemesi család sarja, tanult kereskedőből lett a kisiparosok szövetségének igazgatója Pesten. Édesanyja a gyöngyösi postamester lánya, Bölcskövy Hermína. Elemi és főgimnáziumi tanulmányait szülővárosában végezte. (Minősítési táblázat. Sátoraljaújhelyi levéltár, VIII-65/11.) Bár bátyjai is tehetséges művész emberek voltak - János szobrászművész, Béla hegedűművész lett -, az apának mégis ő volt a kedvence, akit utazásai során magával vitt. Így jutott el Német- és Olaszországba, ahol világhírű képzőművészeti alkotásokkal ismerkedhetett meg.

1895-1899 között az Országos Magyar Királyi Mintarajziskola és Rajztanárképzőben tanult, ahol tanítóképző intézeti, polgári iskolai és ipartanműhelyi rajztanári képesítést szerzett. (O. M. K. Mintarajziskola és Rajztanárképző értesítője, 1898-99) Érdekesség, hogy egy osztályba járt és egyszerre végzett Deák Gézával, a pataki Református Főgimnázium későbbi tanárával. Sőt, mindketten ugyanabban az évben kezdtek tanítani Sárospatakon. Oktatói voltak többek között: Balló Ede, Várdai Szilárd, Székely Bertalan, Nádler Róbert. Tanárai felismerték tehetségét a szabadkézi rajz, valamint az akvarell festészet terén, és szorgalmas, pontos munkáját felhasználták az 1900-as párizsi világkiállításra készülő anyag elkészítésében. Szerénységére jellemző, hogy a fővárosi elhelyezkedés helyett a Sárospataki rajztanári állást vállalta el. (Reisinger, 1992) Ám előtte még három tanévet a gyergyóditrói állami polgári fiúiskolában tanítószkodott. (Néptanítók lapja, 29. évf. 33.sz.) Ott ismerkedett meg leendő feleségével, Veress Erzsébettel, akivel 1908-ban házasságot kötött. Négy leány lett a frigy gyümölcse, kik közül Mária hegedűművész lett. Diviaczky hosszú, békés és szinte betegségtől mentes nyugdíjas évei után, a 95. születésnapján hunyt el. A Házsongárdi temetőben nyugszik, a Béli-kripta közelében.

Diviaczky szeretett utazgatni, ezek során bejárta Erdélyt, Székelyföldet, a csíki vidéket, mely tájak mély benyomást hagytak lelkében, amik aztán számos festményén keltek új életre. Mint festőt az akadémiai rajztudás és színkezelés jellemezte. Az akvarellfestést kiválóan művelte, és kora művészei között méltó helye volt. Témaválasztása, formakincse és a kivitelezése egyéni ízzel bírt. Alkotásai nem sorolhatók be irányzatok valamelyikébe. Szabadban készített képei a természettel való közvetlen kapcsolatát bizonyítják. Témái: tájkép, városkép, műemlék, csoport-kompozíció közérthető módon, egyéniségén átszűrve. Minden képe jellegzetes hangulatot áraszt; meleg tónusú színei szuggesztíven hatnak.

Nagyon termékeny festő volt, sok képet készített és adott el; tulajdonképpen abból tartotta fenn a családját. Sajnálatos, hogy szinte alig tudunk bemutatni azokból a festményekből; a jelentősebbekből egyáltalán nem. Az itt látható Hegyen és Ősz című akvarellek közlését unokája, a Kolozsváron élő zeneművész, Vannai István tette lehetővé, amit ezúttal is köszönünk.

Büszke lehet Sárospatak, hogy ilyen kiváló ember, nagyszerű pedagógus és festőművész gazdagította diákjainak tudását, tevékenységével emelte a pataki szellem rangját.



I/15. kép: Hegyen (Magántulajdon)



I/16. kép: Ősz (Magántulajdon)

MÁNCZOS ZOLTÁN

(Egres, 1883. X. 20. – Szirkvashegy, 1916. VIII. 24.)

Szolgálat a sárospataki tanítóképzőben: 1912–1916.



I/17. kép: Mánczos Zoltán fényképe
(Magántulajdon)

„Tanári karunkat tagjaiban mély veszteség sújtotta *Mánczos Zoltán* szeretett kartársunk, az intézet rajztanárának elhunytával. A háborút közvetlen megelőzőleg betegsége miatt szabadságoltatott. A háború kitörésekor, mint póttartalékos katona egészségesen bevonult szolgálatra. A nehéz szolgálat egészségét újból súlyosan megtámadta. Erre a katonaságtól elbocsátást nyert; majd rövid ideig tanított is, de egyre súlyosodó betegsége miatt ismét szabadságot kellett kérnie. Betegsége nem javult, hanem előrehaladt, 1916. évi augusztus 24-én, övéinek gondos ápolása dacára, Szirkvashegyen (Gömörm.) csendesen elhunyt. Mánczos Zoltán 1883-ban született, tehát alig ért 33 évet. A tanári pályán mindössze 8 évet töltött, melyből 5 év esik intézetünkre. Sajnos, ez öt év nagyobb részét a háború és betegsége töltötte ki. Mánczos Zoltán kiváló tehetségű és képességű, rendkívül ambiciózus tanár volt. Nagy buzgalommal és fényes eredménnyel tanított. Mint ember nemesen szerény; jó szívű és meleg kedélyű, a barátságos együttérzésnek és kartársi megértésnek őszinte képviselője. Tanári karunk méltán gyászolja őt. Temetésén a nagy távolság és forgalmi zavarok miatt, fájdalom - nem vehettünk részt. Áldott emlékét az intézetnél tett alapítvánnyal örökítettük meg.” Ekképp’ olvashatjuk az elvesztett, tehetséges tanerő utáni keserű részvétnyilvánítást az intézet korabeli értesítőjében. (XXXI. Értesítő, 1917.)

A sárospataki tanítóképző-intézet 1912. szeptember 25-i évnyitó ünnepélyén Hodossy Béla igazgató bemutatta az új tanárokat, köztük Mánczos Zoltánt, aki az előző, Kolozsvárra áthelyezett Diviaczky Rezső helyére került segédtanárként, a X. fizetési osztályba sorolva. (Sárospataki Református Lapok, 1912. IX. 29.) Ezt megelőzően a fumei állami polgári fiúiskolában rajztanítóskodott segédtanítói, majd rendes tanítói minőségben. (Budapesti Hírlap, 1909. VI. 23., XII. 24.; Hivatalos Közlöny, 1912. IV. 5.) Mint képzett rajztanárnak, feladata lett a rajz és kézimunka tanítása az I-IV. osztályokban, heti 10, illetve 8 órában. Ezeken kívül szerepet kapott a gyakorlati képzésben is, továbbá ellátta a rajz- és kézimunkaszertár kezelését. Az első tanévben olyan kiváló kollegái voltak, mint Kiss Elek, Kovács Dezső, Kötse István, Lechnitzky Gyula, Révay Ödön, Tanács Imre, Tóth Mihály; továbbá Harsányi István Dr. Kun Zoltán, Bathó János.

A gümőkór betegség okozta, rövidre szabott élete nem engedte Mánczos Zoltán kibontakozását. (Orvosi bizonyítvány, MNL BAZML SFL VIII.65-2.) Azonban még így is értékes tanári és művészeti pálya jutott neki. A rövid idő alatt - lényegében az első három félévben - sokoldalú felkészültségével járult hozzá az iskolai teendőkhöz a továbbképző előadásoktól a kaptárkészítés tanításáig.

1913. júliusában elemi iskolai tanítók, tanítónők részére háromhetes tanfolyamot indított a tanítóképző, amelyen előadásokat, gyakorlati foglalkozásokat és mintatanításokat tartott a népiskolai rajztanítás és kézimunka témájában. „A rajz tanítása a népiskolában” c. előadásának vázlata megjelent A Sárospataki Állami Tanítóképző-intézet XXVII. Értesítője 1912-13. számában.

Az 1913/14. tanév már az új, impozáns épületben indult, „melyben a modern tanítóképzésnek külső és belső képe szép harmóniában egyesül.” A rajzterem szertárával együtt a balszárny emeletére került, ahol ma a tanácsterem található. A tágas helyiség szórt fényű megvilágítást kapott a nagy méretű északi ablakokból. A korszerű körülményekhez igazodóan és valószínűleg Mánczos Zoltán erős hivatástudatának, törekvésének tudható be, hogy a képző életében először kötelezték a növendékeket komoly rajzszerkek beszerzésére és használatára az 1913/14. tanévtől. A csak két éven át érvényes rajzszerkek listája ma is megállná a helyét. Ebből egy kis ízelítő: negyedíves rajztábla, háromszögű vonalzó, festékek: „cadmiumsárga, chromsárga, carmin, zinóber, kobalt kék, párisi kék, égetett siena, nedvzöld, vázlatkönyv, középkevény pastelkréták, puha szén, nádtoll,” stb. „Csakis magyar gyártmányú szerek és anyagok használhatók a „Gizella-telep” védjegyével.”

Az új korszerű körülményeket alig élvezhette, mert 1914. márciusában betegszabadságra kellett mennie. Ez alatt Deák Géza, főgimnáziumi kollegája helyettesítette. Még ebben az évben kinevezték rendes tanárrá és első ötödéves korpótlékát is megkapta, de egyúttal betegszabadságát is meghosszabbították 1915. január 1-ig, amikortól viszont behívták katonai szolgálatra. A hadi állapottal járó mozgósítások, a tanárok és növendékek bevonultatása az iskolai élet zaklatottságát hozta magával (rövidített tanév, csökkentett óraszámok stb.).

Mánczos Zoltán 1883. október 20-án született a Zemplén vármegyei kicsiny Egres községben (ma Egres, Szlovákia). Töketerbesi gyökerű apja egresi elemi tanító, majd Szirkvashegyi iskolaigazgató volt, aki szakcikket és tankönyvet is írt, felvidéki tanító egyesületekben vállalt szerepeket. Anyja a Heves megyei Mitsky Paulina. Zoltán elsőszülött volt, akit még hat testvér követett. Iskoláiról annyi tudott, hogy 1904 és 1912 között tanult a Magyar Királyi Mintarajziskola és Rajztanárképzőn (mely a Magyar Képzőművészeti Egyetem akkori megfelelője volt). Mesterei: Révész Imre, Edvi Illés Aladár, Erdőssy Béla, Loránfi Antal, Kovách Géza, Nádler Róbert. Első és második éven osztálytársa volt Bálint József, a későbbi gimnáziumi rajztanár és Székely Géza is, aki 1917-19 között volt a képző rajztanára. Elemi népiskolai tanítói, polgári iskolai tanári és tanítóképző intézeti rajztanári oklevelekkel rendelkezett. Járt Olaszországban és Franciaországban, tanulmányozni a műremekeket. Mánczos Bence unokaöccse közlése szerint a hűvös templombelsők rajzolásakor gyűjthette be tüdőbetegségét, ami a végzetét okozta.

Tagja volt az Országos Magyar Iparművészeti Társulatnak és a Magyar Rajztanítók és Rajztanárok Országos Egyesületének.

1910-ben kötött házasságot a salgótarjáni Okolicsányi Jolánnal, akitől egy gyermeke, Ildikó született.

Mánczos Zoltán munkáira hamar felfigyeltek. Az O. M. K. Képzőművészeti Főiskolán Havranek Ferenc és Nádler Róbert által gondozott Iparművészeti rajz és tervezés stúdium meghozta gyümölcsét: Mánczos IV. éves rajztanár jelöltnek egy vasrács tervét közölte a Magyar Iparművészet nevű szaklap. (Magyar Iparművészet, 1908, pp. 218.)

1911-ben címke-pályázatot hirdetett az O. M. Iparművészeti Társulat közvetítésével a Dr. Bayer és Tsa szakolcai dobozárugyár a képzőművészeti főiskola és az iparművészeti iskola növendékei között. A 355 pályázó között ugyan nem az övé lett a 100 koronás fődíj, de a pályázatot hirdető cég megvásárolta pályamunkáját.

Mánczos művészi híre a jeles író, Tolnai Ottót is elérte. Az Üzenet 2002. téli számában Hackmore c. írásában így említi: „Mánczos Zoltán – ifjan elhunyt fiumei festő. Figyelni, keresni a nevét, képeit a fiumei antikváriumokban, lakásokban; jelezni a fiumei múzeumnak, helytörténészeknek, hogy élt ott egy ilyen nevű festőművész is.”

A nagy reménységű festő fennmaradt néhány alkotásából ítélve kijelenthető, hogy bátran és eredményesen nyúlt nem csak a festészet, hanem az iparművészet és a szobrászat eszközeihez. Kreatív megformálású, figuratív hamutartója szimbolikus gondolatok hordozója. Édesapjáról készített, a realizmust meghaladó terrakotta portréja az anatómia és az arányok helyes alkalmazásával éri el a karakter megjelenését, az arckifejezést. Tanulmány ízű asztali csendéletén kielégítően nyújtja a hagyományos festési eljárások elvárható megoldásokat (mint pl. anyagszerűség, fény-árnyék hatás), szemben a szabadabb felfogású, könnyedén, frissen kezelt, impresszionisztikus női portrén, amely a báj érzékletes megfogalmazása, természetesen túlmutatva a tárgyilagosságon.

Mánczos Zoltán nagy vesztesége volt Sárospataknak, a tanítóképzés és a művészeti világnak egyaránt. Huszonhárom évvel fiatalabb öccse, a neves üvegtervező iparművészé vált József (1906-1985) karolta fel a lehanyaglott művészi pályát és alakította tovább ívét a Mánczosok dicsőségére, a hazai képző- és iparművészet javára.

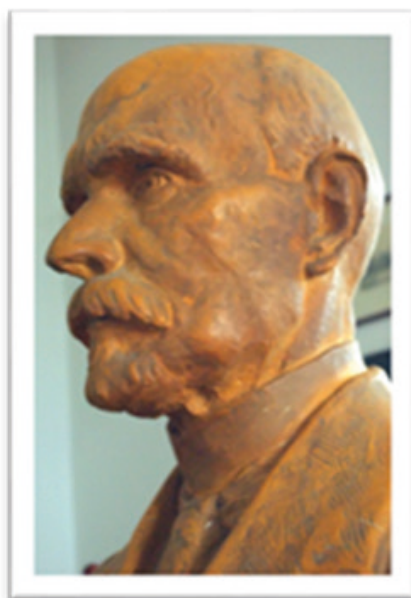
Köszönet és hála Mánczos Bencének és feleségének, hogy megőrizték a nagybáty hagyatékát; közléseikkel és a művek közreadásával hozzájárultak egy nagy tehetségű pataki rajztanár, képzőművész bemutatásához.



I/18. kép: Vasrács. Tervezte: Mánczos Zoltán
(Magyar Iparművészet, 1908)



I/19. kép: Zománcozott öntöttvas hamutartó
(Magántulajdon)



I/20. kép: Id. Mánczos József terrakotta portréja
(Magántulajdon)



I/21. kép: Csendélet
(Magántulajdon)



I/22. kép: Okolicsányi Jolán arcképe
(Magántulajdon)

Irodalom

- A Sárospataki Állami Tanítóképezde Értesítője az 1881/2, 1882/3 és 1883/4. tan évekről. Sárospatak, 1884.
- A Sárospataki Állami Tanítóképezde Értesítője az intézet huszonöt éves multjáról s 1894/5. tanévi állásáról. Sárospatak, 1895.
- A Sárospataki Állami Tanítóképezde XVI. Értesítője, 1901/2.
- A Sárospataki Állami Tanítóképző-intézet XXI. Értesítője, 1906/7. Sárospatak, 1907.
- A Sárospataki Állami Tanítóképző-intézet XXIV. Értesítője, 1909/10. Sárospatak, 1910.
- A Sárospataki Állami Tanítóképző-intézet VII. Értesítője, 1902/3. Sárospatak, 1903.
- Balassa I. (1994). *Sárospatak* történeti helyrajza a XVI-XX. században. Miskolc-Sárospatak: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár
- Baráth B. (2005). Vizuális nevelés Sárospatakon 1797-1902 között. *Zempléni Múzsza* 5, 29-42. Csőri I. (1989). Zombori Gedő életpályája. *Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve*. 2. 309-324.

- Panka K. (1930). *A pataki diákvilág anekdotakincse II. kötet*. Budapest: A Pataki Diákok Országos Szövetségének Budapesti Egyesülete. Hivatalos Közlöny, 1901. IX. 1. Letöltve: 2017. 05. 01-jén: Arcanum Digitális Tudománytár. <https://adtplus.arcanum.hu/hu/>. Hivatalos Közlöny, 1902. I. 1. Letöltve: 2017. 05. 01-jén: Arcanum Digitális Tudománytár. <https://adtplus.arcanum.hu/hu/>. Hivatalos Közlöny, 1902. VII. 15./15. Letöltve: 2017. 05. 01-jén: Arcanum Digitális Tudománytár. <https://adtplus.arcanum.hu/hu/>.
- Hörcksik R. (1996). *A Sárospataki Református Kollégium gazdaságtörténete*. Sárospatak: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár
- Ködöböcz J. (2000). *Lakóhelyünk, Sárospatak és környezete*. Lakóhelyismereti tanítási segéd-könyv. Sárospatak: Sárospataki Népfőiskolai Egyesület.
- Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok, 1885. II. 1.
- Reisinger L. (1992). Diviaczky Rezső. *A Kolozsvári Piarista Öregdiákok emlékkönyve*. Kolozsvár: Kolozsvári Piarista Öregdiákok Baráti Köre.
- Sárospataki Lapok, IV. évf. 5. sz. 1885. II. 2.
- Sátoraljaújhelyi Levéltár, VIII-65/10.
- Sátoraljaújhelyi Levéltár, VIII-65/11.
- Sátoraljaújhelyi Levéltár, VIII.65/7.
- Szűcs I. (1898). *Szűcs István tanár életrajza*. Nagyvárad.
- Ugrai J. (2012). A Sárospataki Református Kollégiumból távozó tógátusdiákok 1783-1871/72. Letöltve: 2017. 05. 01-jén <http://patakcollege.hu/data/attachments/2014/02/04/095323/diaknevsorpatak.pdf>

II. OKTATÁSI-NEVELÉSI MÓDSZEREK KISGYERMEKKORTÓL IFJÚKORIG

BEKÉNYÉ ZELEN CZ KATALIN

A BÖLCSŐDÉS KORÚ GYERMEKEK NEVELÉSÉNEK KÉRDÉSEI

*„A gyermek isteni talány,
Semmi sem hatolhat át falán,
csupán a szeretet talán,
Ha uralkodni tud magán.”*

Friedrich Hebbel

Bevezetés

A bölcsődés korú gyermekek nevelése több kérdést is felvet, amelyeket érdemes átgondolnunk, akár szülők vagyunk, akár gondozói-nevelői tevékenységeket végzünk.

Olyan kérdésekre keresem a választ, amelyek a szülői-nevelői gyakorlat során merülhetnek fel. A szülőket, nevelőket többféle hatás éri, és egységesen lehetetlen gondolkodni a gyermekek neveléséről, hiszen minden gyermek más, más a szülők-nevelők személyisége, más értékeket, elvárásokat fogalmaz meg egy-egy család. A célunk, hogy a gyermekek egészségesen fejlődjenek, hogy olyan személyiséggé váljanak, akik a társadalom számára értéket képviselnek, értéket adnak, de a legfontosabb, hogy ők maguk boldogok tudjanak lenni.

Az első kérdés ami felvetődik, hogy szükséges-e a nevelés? „Ahhoz hogy egy kisember megvalósítsa önmagát, hogy kiegyensúlyozza az emberi természet ellentmondásait, szüksége van nevelésre, hogy emberré váljon” (Nicassio, 2006, pp. 49.) A nevelés során teljesebbé válik a gyermek és lesz egyedi személyiség, ha kedvező hatások érik és ő maga is kedvező módon reagál ezekre a hatásokra. Bár ha a hatások nem pozitívak, akkor is egyedi személyiséggé válik, csak a szociabilitása, önértékelése, önbecsülése csorbulhat, vagy jelleme fog más mintázatokat mutatni.

Minden gyermekben lehetőségek tárházai vannak elrejtve, a szülők, a nevelők feladata, hivatása, hogy a jót hívogassák elő és szilárdítsák meg. "A csecsemő szabadon, veleszületett korlátok nélkül alakítható. Lehet belőle tudós, művész, vagy bármi más, mindez csupán nevelés, vagyis szervezett szociális hatás eredménye." (Ranschburg, 2002, pp. 6-7.)

Természetesen a nevelés nem egyirányú folyamat, és nem is korlátozódik egy-egy területre, hanem a személyiséget egészében is érinti. A gyermek gondozása során is találkozunk nevelési helyzetekkel, amelyek lehetőséget kínálnak arra, hogy a személyiség formálódása, a szokások kialakítása meg tudjon történni.

A gyermek gondozása során nevelünk is, hiszen a nevelés és a gondozás egységet képez, mint ahogy ezt már megfogalmazták előttem, az alábbi módon: „A nevelés és a gondozás egymással szorosan összefüggő, egymással kapcsolatban álló tevékenységek összessége. A csecsemő és a kisgyermek személyiségének fejlődését a nevelés és a gondozás segítségével támogathatjuk. Mindkettő folyamatot képez.” (Darvay, 2012, pp. 147.)

Szükségesek-e a korlátok?

*„Aki tettet vet, szokást arat,
Aki szokást vet, jellemet arat,
Aki jellemet vet, sorsot arat.”*

W. James

A korlátozás célja nem az, hogy a gyermeket károsítsuk, hanem, hogy biztosítsuk számára azt, hogy egészségesen tudjon fejlődni és alkalmazkodjon a környezetéhez, a társaihoz olyan módon, hogy a békés együttélés meg tudjon valósulni, a gyermek jól és biztonságban érezze magát.

„A biztonságérzetük csak akkor alakulhat ki, ha következetesek vagyunk.” (Pellegrino, 1999, pp. 28.) Vagyis, ha a gyermeknek azt a bizonyos dolgot mindig be kell tartani, például csak ebéd után eszünk süteményt; este nyolc órakor aludni megyünk. Természetesen, ahogy a gyermek cseperedik, akkor ez utóbbit például megbeszélés szerint lehet változtatni.

Kell-e, lehet-e tiltani? Igen, csak nem mindegy, hogyan tesszük. Néhány fontos szempont: legyen ritka a tiltás; egyszerre egy dologra vonatkozzon, és magyarázzuk el a gyermek életkorának megfelelően, hogy mi miért tilos. Ha egyszer megtiltottuk, akkor azt következetesen tartjuk be. Legyenek ebben a kérdésben egységesek a szülők és a nevelők egyaránt. Például többször is el kell ismételnünk, megfelelő hangerővel (nem kiabálva) szeretettel, hogy nem verekszünk (Pellegrino, 1999), lehetőleg úgy, hogy a gyermekkel tartjuk a szemkontaktust. Vagyis leguggolunk hozzá, vagy az ölkébe vesszük, a szemébe nézünk és úgy mondjuk el.

Nem szabad a gyermekeket abban a tévhitben hagyni, hogy mindent lehet. Megfontoltan kell döntenünk egy-egy tiltás mellett.

Milyen nehézségek, korlátok adódhatnak a nevelés során?

A gyermek nevelésében adódhatnak nehézségek, amelyeket ha lehet, megpróbálunk megoldani. Ha a gyermek beteg, akkor nehezebben éli meg a nevelés egyes helyzetait, ami érthető is. Ha a családban problémák adódnak, válás előtti, utáni időszak van, vagy esetleg kistestvér születik, akkor számítani lehet arra, hogy a bölcsődei nevelés nem lesz zökkenőmentes. Előfordulhat, hogy megváltozik a gyermek viselkedése, ilyenkor még több türelemmel, empátiával kell a gyermekhez viszonyulni. Ha a gyermek a szeretet hiányát tapasztalja meg, vagy sok kudarcélményben volt már része, akkor is nagyobb elfogadásra, türelemre, szeretetre, odafigyelésre lesz szüksége. Ha a beszoktatást tervezik a szülők, akkor célszerű úgy időzíteni, hogy a gyermek életének nyugodt periódusára essen ez az esemény.

A gyermeki szeszély, az állandó nyafogás miatt olykor-olykor feltesszük magunknak a kérdést, miért nem bírok a gyermekemmel? A legfontosabb, hogy kizárjuk, nincs-e testi betegség a háttérben. Ha a gyermek egészséges, akkor a kapcsolatunkat kell megvizsgálni. (Nicassio, 2006) Vajon én hogyan közeledem a gyermek felé? Mennyire vagyok türelmes? Biztosítom-e a gyermek számára a nyugodt környezetet? Van-e konfliktusom a párommal? Ha gondozóként dolgozom, akkor a kollégáimmal? Ha ezekre a kérdésekre megtaláltam a választ, és sikerült az esetlegesen felmerülő nehézségeket megoldani, akkor a gyermek viselkedésében is várható lesz a változás.

„A gyermekkel szemben magabiztosan, szeretetteljesen és következetesen viselkedjünk, lehetőség szerint kerüljük az ellentmondásos magatartást” (Nicassio, 2006, pp. 79.)

A következő nehézség, a dackorszak a „huszadik hónaptól a harminchatodik, negyvenedik hónapig tart” (Ranschburg, 2009, pp. 134.) Teljesen normális életkori sajátosság, elmúlik. De mi is történik ekkor? Milyen folyamatok mennek végbe a gyermekben? „A gyermek ekkor fedezi fel saját „én”-jét, rádöbben arra, hogy saját céljai, vágyai, kívánságai vannak, miközben semmit sem tud arról, és így nem is veszi tudomásul, hogy másoknak is lehetnek céljai, vágyai, ráadásul, ami nagyon kellemetlen, ezek a célok ellentétben lehetnek, ütközhetnek az övéivel.” (Ranschburg, 2009, pp. 134.) Tehát a gyermek megpróbálja felfedezni a határait, és ez a tevékenység a szülők, nevelők számára meglehetősen türelempróbáló. Egyedül akar öltözködni, cipőt felhúzni vagy teát önteni. Egyedül, hogy kipróbálja, milyen kompetenciái vannak. Mit is tehet a szülő, a gondozó? Milyen megoldások vannak? Az első fontos tényező a türelem, és az, hogy szem előtt tartsuk: nem ellenünk van a dac, ez életkori sajátosság, így fejlődik a gyermek személyisége. Megtapasztalja határait. Hagyjuk, hogy ő vegye fel a cipőjét, vagy kiválassza az évszaknak megfelelő ruhák közül, hogy melyiket vegye fel. Az is előfordulhat, hogy a négy pulóver közül éppen egyik sem jó, mert ő szoknyát akar felvenni, és ez általában a reggeli készülődésnél, amikor még az idő is ki van számolva, nem kis feszültséget okozhat. „Akkor most felveszünk a nadrágot és az óvodában átveszed a szoknyát” – mondhatjuk. De az is lehet, hogy ez sem válik be. Türelemmel, szeretettel kell a gyermek felé fordulni. Az akaratát érvényesíteni akarja, és amikor ez nem sikerül, akkor ezt nehezményezi, és ordít, toporzékol. Következtesen kell, hogy reagáljunk, nem szabad engedni ezeknek a hisztis jeleneteknek, ugyanis akkor azt fogja érzékelni, hogy ordítással megszerezheti, amit akar. „A hiszti figyelemkereső magatartás... A legjobb (bár nem könnyű) megoldás ilyenkor, ha a szülő azt tettet, hogy a hiszti egyáltalán nincs rá hatással. Úgy kell tennie, mintha a gyermek sivalkodása egyáltalán nem zavarná. Ha képes ezt megtenni, a gyermek rövid időn belül elcsendesül, hiszen éppen elég értelmes ahhoz, hogy tudja: felesleges olyan fárasztó viselkedéssort produkálni, ami nyilvánvalóan nem vezet eredményre.” (Ranschburg, 2009, pp. 138.)

Melyek a helyes gondozói attitűdök? Néhány olyan tulajdonságot, kompetenciát szeretnék felsorolni, amelyek könnyebbé teszik a nevelési folyamatot, ha megtalálhatóak a gondozóban-nevelőben:

- szeretet,
- a szeretetnyelvek ismerete,
- a gyermeki fejlődés jellemzőinek ismerete,
- empátia,
- hitelesség,
- rugalmasság,

- nyitottság,
- derű,
- pozitív viszonyulás,
- egyértelmű, tiszta kommunikáció,
- a Gordon-féle kommunikáció ismerete.

Nem rontja el a bölcsőde az anya-gyermek kapcsolatot? A gyermek és a szülei közötti kapcsolat kialakulása már a születés előtt (méhen belüli élet) elkezdődik. Jó anya-gyermek kapcsolat esetén a bölcsőde nem befolyásolja kettejük kapcsolatát, ugyanis intenzitásában, mélységében erősebb kötelékről, mélyebb érzelmekről van szó. Ezenkívül a családban kialakuló érzelmi kötelékek, az együtt megélt élmények (pl. ünnepek), a szeretet apró jelei nagyobb erővel hatnak, mint a nevelő kedves személyisége. A család olyan kötelék, amely meghatározza az egyén személyiségét, életét. „A család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Itt formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz, világhoz való viszonyunk. Mindaz, ami személyesen jellemzi az embert, valamilyen módon kötődik családjához.” (Solymosi, 2004, pp. 74.)

Az életünk emberi kapcsolatait tekintve az anya-gyermek kapcsolat több szempontból is meghatározó. Ebből a szempontjából a kötődés kialakulása, az egyik legsarkalatosabb tényező abban is, hogyan hat a gyermek-gondozó közötti kapcsolat az anya-gyermek kapcsolatra. Ezért elsőként definiáljuk a kötődést: „A kötődés olyan szeretetkapcsolat, ami felcserélhetetlen, és egy vagy legfeljebb néhány fontos személyre irányul.” (Solymosi, 2004, pp. 77.) „A kisgyermek ahhoz a személyhez fog leginkább kötődni, aki ringatja, beszél hozzá, törődik vele, érzékenységgel fordul felé, reagál a jelzéseire, megérti igényeit.” (Solymosi, 2004, pp. 77.) Jó esetben ez az anya. „Wincot bevezette a gondoskodó környezet és az elég jó anya fogalmát. Az első kifejezés arra utal, hogy a gyermek akkor fejlődik optimálisan, ha a gondoskodás nem túl kevés, de nem is fojtogató, és a környezet nem elhanyagoló, de nem is túl kontrolláló. A második fogalom azt a mítoszt akarja eloszlatni, miszerint a gyerek lelki egészsége direkt módon a szülői viselkedés függvénye lenne, tehát az anya nem engedheti meg, hogy hibázzon.” (Solymosi, 2004, pp. 83.) Ha az anya jól reagál a gyermeke szükségleteire, igényeire, szeretettel fordul felé, akkor a gyermek fejlődése kiegyensúlyozott lesz. A jó anya-gyermek kapcsolat intenzitásában, mélységében sokkal nagyobb jelentőséggel bír, mint egy gyermek-gondozói kapcsolat. „A gondozónő soha nem léphet az anya helyébe, még akkor sem, ha úgy tűnik, néha több időt tölt a gyerekkel, mint az anyja. [...] Kapcsolatuk mindig a jelenben zajlik, nincs igazi múltjuk és nincs közös jövőjük sem” (Darvai, 2012, pp. 73.)

A másik szempont, amit meg kell vizsgálnunk, hogy mi a jó a gyermeknek, és mi a jó az édesanyának. Ha az anya boldog, a gyermek is az lesz, ha az anya feszült, boldogtalan, az érződik a gyermek viselkedésén is. Ha az anya szívesen marad otthon a gyermekével, és a család anyagi helyzete is megengedi ezt, akkor minden nap, hónap „aranyat ér” a csecsemő számára. Ha azonban az anya szívesen visszamenne dolgozni, és a gyermek személyisége lehetővé teszi a bölcsődébe járást, akkor az anya munkába állása mindkettőjük számára kedvező lehet.” (Sárváry, 2011, pp. 67.) Tehát az anya viszonyulása a munkához, valamint az, hogy a gyermek gondozása mellett konstruktivitásra is vágyik, befolyásolja a „bölcső-débe adás” megélését, mind az anya, mind a gyermek részéről.

Ha az anya dolgozik, és azután örömteli együttlétben, minőségi idővel ajándékozzák meg egymást a gyermekével, az mindkettőjük számára gyümölcsöző lehet.

Hogyan segíthetjük a gyermek egészséges fejlődését?

Az elfogadás az egyik legfontosabb tényező, amely meg kell, hogy legyen a szülőben, nevelőben egyaránt. „Az elfogadás az a magatartásforma, amely a (személy értéke és jelentősége felőli mély meggyőződésből fakadóan) hiteles készséget jelent a másik ember irányában, akit eredeti, egyedi és megismételhetetlen személyként tisztelünk. [...] A gyermek elfogadása (akár születendő, akár már a világra jött) ne idealisztikus legyen, hanem a valóság talaján nyugodjon” (Porceluzzi, 2001, pp. 35.) Elfogadjuk, hogy a gyermekeknek más a temperamentuma, más környezetből, családból jöttek, más dolgokat szeretnek, mások azok a tényezők, amelyekről dühösek vagy szomorúak lesznek. Máshol tartanak a fejlődésben, más módon reagálnak, máshogy mutatják ki a szeretetüket.

A másik lényeges tényező a szeretet. Szeretettel várni, felé fordulni, feltétel nélkül. A szeretet „a gyermek legfőbb érzelmi igénye, és nagymértékben meghatározza a vele való kapcsolatunkat. Más jellegű, főleg fizikai szükségleteit könnyebb felismerni és kielégíteni, ez azonban nem tölti el olyan megelégedettséggel, és nem olyan életalakító, mint a szeretet”. (Chapmann és Campbell, 2010, pp. 20.)

Ahhoz, hogy személyisége fejlődni tudjon, az érzelmi tényezőkön túl az értelmi fejlődésére is figyelniünk kell, korának megfelelően, odafordulással, közös játékkal. Majd amikor már a beszédfejlődése megindul, és fáradhatatlanul kérdez, válaszoljunk.

Segítsük a gyermekeket abban, hogy kíváncsi legyen a világra. Kitárul a világ, amikor elindul járni. A környezete legyen olyan, ahol bátran mozoghat, és nem kell mindig féltetnünk.

„Az 1-3 éves gyermek személyiségfejlődésének egyik csomópontja a mozgásfejlődés. A mozgásképesség lehetőségeinek fokozódása (helyzetváltoztatás, felülés, felkapaszkodás, állás, végül járás) alapvetően megváltoztatja a gyermek viszonyát az emberi és tárgyi környezetéhez. Ennek motívuma kezdetben a funktio-öröm és a tájékozódó reakciók kielégítettsége, később a környezet megismerése iránti, illetve a társak viselkedését utánzó automatizmus szükségleteinek kielégítettsége. Mindezekhez hozzáadódik a mozgássikerek másodlagos (társas közvetítésű) jutalmazó megerősítése az anya, a gondozó részéről.” (Elekes, 1999, pp. 105.) Segítsük a világ megismerésében, örüljünk vele együtt egy-egy „felfedezésben”.

Az önállóságra nevelés is jelentős momentum a gyermek személyiségének formálása során. Ehhez életkorának megfelelően elegendő időt és teret kell biztosítani a gyermek számára, hogy egy-egy tevékenységet el tudjon sajátítani, például kanál-, és pohárhasználat, öltözködés. Türelemmel szemléljük, ha szükséges, segítsük a gyermek próbálkozásait. „Az optimális gondoskodáshoz hozzátartozik, hogy a gyermek szükségleteire reagáljon a környezete.” (Solymosi, 2004, pp. 83.) Vagyis megértsük, megismerjük a gyermek jelzéseit, kommunikációját, igényeit. „Ha a gyermek megtapasztalja, hogy úgy képes kommunikálni szükségleteit és elvárásait, hogy környezete megérti azt, és elvárhatja, hogy megfelelően reagáljanak rá, akkor kialakul a bizalma saját magában és a világban.” (Solymosi, 2004, pp. 83.)

Remélem, olyan kérdéseket sikerült feltárni, amelyek a mindennapi életünkben előfordulnak, és foglalkoztatják a szülőket, a nevelőket. Ha a gyermek egészséges, kiegyensúlyozott, vidám, tud szeretetet adni és kapni, akkor boldogok lehetünk. Vajon kíváncsiak-e többet?

Vegyük körül őket figyelemmel, szeretettel, segítsük őket, hogy felfedezzék saját magukat és a világot. Csodálatos, hogy egyedi és megismételhetetlen személyiségük kibontakozásának tanúi és részesei lehetünk.

Irodalom

- Chapmann, G., Campbell R. (2010). *Gyerekekre hangolva*. Budapest: Harmat
- Darvay S. (2012). *Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása*, Eger: Líceum Kiadó
- Elekes A. (1999). *Pedagógia-Egészségpedagógia*. Budapest: ETI
- Nicassio, F. B. (2006). *A nevelés öröme*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Pellegrino, P. (1999). *Nevelés minden vonalon*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Porceluzzi, S. (2001). *Szülők és gyermekeik: hogy jól éljünk együtt*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Ranschburg J. (2002). *Jellem és jellemtelenség*. Budapest: Saxum
- Ranschburg J. (2009). *Szülők Könyve*. Saxum: Budapest
- Sárváry A. (2011). *Egyén a családban – A családpszichológia alapjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Solymosi K. (2004). A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. (53-72). Budapest: Osiris

NAGY ANNAMÁRIA

AZ ÓVODA ÉS ISKOLA KÖZTI HARMONIKUS ÁTMENET KONCEPCIÓJA A VAJDASÁGBAN

Bevezetés

Az ideális iskolakezdés időpontját illetően az egész világon eltérő elképzelések élnek, egészen 4 éves kortól 7 éves korig terjedően. Két irányítás figyelhető meg, az egyik a beiskolázási kor csökkentését, a másik az iskolakezdés korhatárának az emelését szorgalmazza, azonban a legtöbb országban az iskolakezdés időpontja 6 éves korra esik. Amellett, hogy eltérő tendenciák figyelhetők meg a beiskolázási kort illetően, intézményi megvalósítás szintjén is különböző elképzelések vannak abból a szempontból, hogy az iskolára való felkészítés az óvodában, illetve az iskolához közelebb álló pre-school jellegű intézményben történjen. Hollandiában és Nagy-Britanniában az iskolaköteles kor 5 év, de önkéntes alapon már 4 éves korban megkezdhetik az iskolát a gyermekek. Dániában és Svédországban 7 év az iskolakötelezettség, azonban 5-6 évesek számára is van lehetőség, hogy egy előkészítő osztályban megkezdjék az iskolát (Ronkoviczné és Gergely, 2012).

Átmenet az óvodából az általános iskolába

A gyermekeknek már egészen fiatal korban át kell esniük az első komoly változáson, amikor óvodából az iskolába mennek. „Az iskolakezdés közel akkora (bizonyos értelemben talán nagyobb) változást jelent a 6 év körüli gyermek életében, mint amikor a 17-18 éves fiatal az iskolapadból a munkahelyre kerül, tanulóból dolgozó lesz.” (Gósy, 1997, pp. 71.)

Az *iskolaérettség* fizikai és pszichés alkalmasságot is jelent az iskolai elvárásoknak való megfeleléshez. Azonban az azonos életkorú gyermekek között a fejlettségbeli különbségek igen heterogének. Ennek okai a következők:

- a tanulás egy egyéni folyamat;
- a személyiség és a különböző képességek fejlődése egyéni eltéréseket mutathat;

- a tanulási eredményességért az úgynevezett kritikus kognitív képességek fejlettsége a felelős, amely több éven át tartó folyamat, éppen ezért nem egyszerre, csak közel ugyanabban az életkorban következik be az egyes gyerekek esetében (Nagy, 2000).

A személyiség és az egyes képességek fejlődésének vannak alapvető tanult feltételei, ezek működéséhez szükségesek alapmotívumok, alapképességek és alapismeretek, amelyeket az óvodáskor alatt létfontosságú fejleszteni. A fejlesztést kívánó elemi alapképességek a 4-8 évesekre konkretizálva a következők: írásmozgás-koordináció készsége, beszédhang-hallás készsége, relációs szókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, valamint a szociabilitás (Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné, 2004). A gyermekek az óvoda-iskolaátmenet időszakában számos új helyzettel és kihívással találkoznak, amelyek arra ösztönzik őket, hogy előhívják képességeiket, készségeiket, előzetes ismereteiket. Ebben az időszakban az elvárások jellege és mértéke döntő befolyással bírhat az átmenet pozitív kimenetele szempontjából. Éppen ezért elengedhetetlen, hogy ebben az időszakban támogató nevelői együttműködés, illetve az egyéni szükségletekből kiinduló, bátorító átvezetés történjen meg. Az átmenet során a sikeres megküzdés értékhozamát több területen is érzékelhetjük: énkép, önismeret; képesség, készség és attitűdváltozás; tanulási tapasztalatok; megküzdési/életvezetési stratégiák (Keményné, 2010).

Óvodai nevelés a Vajdaságban

Szerbiában, ezen belül is a Vajdaságban a hatályos törvény értelmében a gyermekek hat hónapos koruktól beiskolázásukig iskoláskor előtti korosztályúnak tekintendők, így ezeknek a gyermekeknek a nevelése-oktatása az óvodai intézményben folyik. Szerbiában az 1997/98-as tanévtől egy egységes oktatási-nevelési program lépett életbe. Ezen program *a három év alatti és a 3-7 év közötti gyermekek oktatási és nevelési tervének alapjait tartalmazza*, továbbá az iskola-előkészítő program részleteit is. Ezt a dokumentumot két változatban, „A” és „B” verzióban dolgozták ki.

Az „A” modell jellemzői:

A program legfontosabb alappillére: a nevelés és az oktatás kölcsönhatás eredménye, amely alapvetően a projekt módszerre épül. Egyik alapelve, hogy biztosítani kell a gyermekek számára a különböző tanulási helyzeteket, tapasztalatszerzési situációkat, továbbá

megfelelő teret és időt kell biztosítani a gyermekek számára. A program nem korlátoz egyetlen irányított tevékenységre, sőt elvárja, hogy a tevékenységek a gyermekek ötletei nyomán, közös megbeszélés útján jöjjenek létre. Fő célja, az önállósodás megteremtése. Az óvodapedagógusok szakszerűen megtervezett, mégis eredeti és sokszínűen kivitelezett munkájára épít. Az oktatás nem csak az óvodában, hanem egyéb természetes és társadalmi közegben is zajlik. A napi tevékenységek tehát a gyermekek aktuális igényeihez, hangulathoz igazodnak. Nincs szigorú napirend, egyes csoportokban folyik a munka. Nincsenek kötött tevékenységek. A csoportszobát „érdeklődésközpontú műhelyekre” tagolják. A heti tervezetnek nincs előre megtervezett formája, a témákat és a tartalmakat fokozatosan építik bele az előírányzott munkába (Bedroszián, 2005).

A „B” modell jellemzői:

A program legfőbb célkitűzése a gyermekközpontú szemlélet érvényesítése. A korábbi óvodai programra épít, megőrzi alap gondolatoként a korábbi programok és az óvónők nevelőmunkájának pozitív tapasztalatait. Számtalan újítást tartalmaz, többek között a környezeti nevelést, a drámajátékot, valamint a differenciált nevelést. Kidolgozott tevékenységrendszerrel rendelkezik. Heti tervet és szakaszos tervet készítenek az óvodapedagógusok. A nevelőmunka alapjául az a szemlélet szolgál, miszerint a gyermek saját tevékenykedése által, és a valósággal közvetlen kapcsolatot teremtve fejlődik. A játék fontosságát, valamint a szeretetteljes légkör kialakítását hangsúlyozza. A gyermek szükségletei és érdeklődése az elsődleges. Alapelve, hogy meg kell teremteni azokat a nevelési helyzeteket, amelyek fejlesztő hatásokban gazdagok. A tevékenységek formáját és tartalmát elsősorban a gyermek egyéni fejlettségi szintje határozza meg, nem az életkora. A gyermeki személyiség négy fejlődési aspektusára alapozza a nevelői munkát: testi fejlődés; szociális, emocionális és szellemi fejlődés; kognitív fejlődés; a kommunikáció és az alkotó-készség fejlődése (Bedroszián, 2006).

Az iskoláskor előtti nevelési tevékenység fő célja:

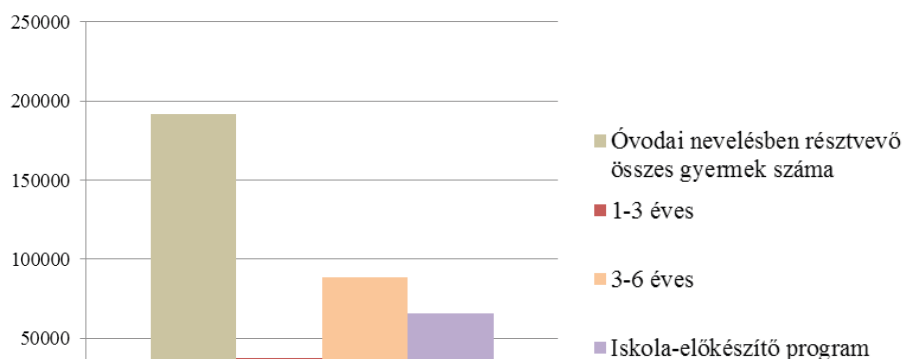
- támogatást nyújtani annak érdekében, hogy az iskoláskor előtti gyermek teljes körűen fejlődhessen;
- feltételeket és ösztönzést nyújtson ahhoz, hogy a gyermek képességeit fejlessze, tapasztalatait gazdagítsa, valamint ismereteket szerezzen magáról, másokról és a körülötte lévő világról;
- továbbá segítséget nyújtson a család nevelői szerepéhez;
- támogatást biztosítson a további oktatáshoz és neveléshez, és a közösségbe való bekapcsolódáshoz (Az SZK Hivatalos Közlönye, 72/2009. és 52/2011.szám).

Összegezve az „A” modell legfőbb célkitűzése, hogy a pedagógusok a gyermeki kíváncsiságra építve, a gyermekekkel közösen alkossák meg a fejlődést biztosító tevékenységeket, míg a „B” modell a spontán játék fontosságát hangsúlyozza, mivel a gyermek saját tevékenykedése által, a valósággal közvetlen kapcsolatot teremtve fejlődik igazán.

Iskola-előkészítő program a Vajdaságban

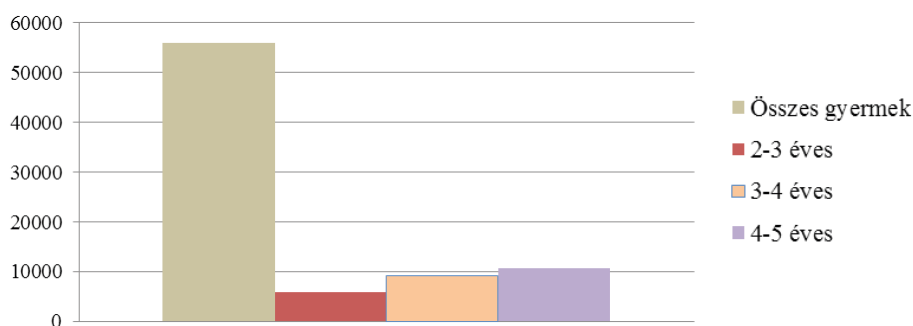
Az iskola-előkészítő program az óvodai program részét képezi, amely a gyermekek beiskolázását megelőző évben valósul meg félnapos vagy egész napos időintervallumban, az óvodai oktatás-nevelés keretein belül. Az iskola-előkészítő program minden gyermek számára kötelező, időtartama 9 hónap. A szülő előbb nem, de az iskolába lépés előtti évben köteles gyermekét beíratni az óvodába az iskola-előkészítő program teljesítése céljából (Az SZK Hivatalos Közlőnye, 18/2010. szám). Az előkészítő programnak nem titkolt feladata lenne a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, az iskolai életre való felkészítése, azonban a Szerbiai Statisztikai Hivatal adatai alapján látható, hogy a gyermekek már 1 éves koruktól kezdve részt vesznek az óvodai nevelésben. Ennek az egyik legfőbb oka, hogy az édesanyák a törvény értelmében 1 éves szülési szabadságra jogosultak (Az SZK Hivatalos Közlőnye, 24/2005. 54/2009. 32/2013. 75/2014.szám).

A 2014/2015-ös tanévben 192 005 fő járt óvodai intézménybe Szerbiában, ebből 37 701 fő 3 év alatti gyermek volt, 88 813 fő kis-, közép- és nagycsoportos, továbbá 65 491 fő iskola-előkészítő programon vett részt (II/1. ábra).



II/1. ábra: Óvodai nevelésben részt vevő gyermekek száma Szerbiában
(Forrás: Statistical Office of the Republic of Serbia, 2014)

A Vajdaságban a 2014/2015-ös tanévben 55 952 gyermek járt óvodai intézménybe. 5912 fő kiscsoportba, 9187 fő középső csoportba, 10 738 fő pedig nagycsoportba (II/2. ábra). Habár a törvény csak az iskola-előkészítő elvégzésére kötelezi a szülőket/gyermekeket, a statisztikákból mégis kiderül, hogy a gyermekek többsége az óvodai nevelés egészében részt vesz egészen 2 éves kortól (Kovačević, 2017).



II/2. ábra: Óvodai nevelésben részt vevő gyermekek száma a Vajdaságban
(Forrás: Statistical Office of the Republic of Serbia, 2014)

Az iskola-előkészítő program specifikus feladatai: az önállósulás, a szociális-érzelmi érettség, a kognitív fejlődés, a kreativitás és a fizikai fejlődés serkentése; a kíváncsiság motívumának ápolása; az individualitás tisztelete.

Az oktatási-nevelési munka területei:

- beszédfejlesztés: a beszédkultúra fejlesztése, valamint a gyermeki szókincs bővítése;
- a kezdeti írásra és olvasásra való felkészítés;
- matematikai fogalmak fejlesztése: térbeli mozgás és elhelyezkedés, területek becslése, formák ismerete, halmazok képzése;
- természeti és társadalmi ismeretek bővítése: az élővilág, a környezet, az állat- és növényvilág megismerése, az ember és az anyagi világ megismerése, közlekedésnevelés;
- testnevelés: fizikai fejlődés elősegítése;
- képzőművészeti nevelés;
- zenei nevelés.

A program a gyermek személyiségének tiszteletben tartásából indul ki. Az egyik fontos eleme, hogy az óvodapedagógus pozitív motivációt adjon a gyermekek számára, valamint másik fontos eszköze az elért fejlődések folyamatos értékelése (Kamenov, 2007).

Empirikus kutatás

A kutatás célja a vajdasági iskola-előkészítő program eszközeinek és módszereinek a megismerése. Dokumentumelemzésen túl kvalitatív módszer segítségével kívántam megválaszolni a következő kérdéseket:

- Milyen az óvodai csoport összetétele?
- Milyen pedagógiai program alapján dolgozik az óvoda és mik a legfontosabb elemei?
- Milyen kompetencia területeket fejlesztenek az előkészítő során?
- Milyen gyakran követik nyomon a gyermekek fejlődését a bemeneti mérésen kívül?
- Ki végzi az iskolaérettségi vizsgálatot?
- Milyen eszközöket használnak a gyermekek képességeinek, készségeinek mérésére?
- Milyen egyéb módszereket használnak az óvoda-iskolaátmenet megkönnyítésére?

A vajdasági óvodapedagógusokkal készített félig strukturált interjúk során az iskola-előkészítő program eszközeinek, módszereinek a feltárása volt a cél. A vajdasági óvodákban a nevelés-oktatás kizárólag magyar nyelven folyik, a program megvalósulhat azonos korú, illetve vegyes korú csoportban egyaránt. A Vajdaságban az alapprogram „B” modellje az elterjedtebb, így ez szolgál az iskola-előkészítő alapjául is. A cél a spontán tanulási helyzetek megteremtése, a program a gyermeki szükségletekre, a gyermeki kíváncsiságra épít. A leghatékonyabb fejlődés érdekében az óvodapedagógus egyéni fejlesztési tervet készít az óvoda pedagógusával közösen. Az előkészítő során az alapkészségek fejlesztésére fektetik a legnagyobb hangsúlyt, mint például az elemi számolási készség, a relációs szókincs, a beszédhanghallás, a szociabilitás, valamint az írásmozgás koordinációjának fejlesztése. A magyar hagyományok és kultúra szerepe az óvoda életben nagyon fontos. Az óvodapedagógusok magyar szakirodalom segítségével végzik nevelői-oktatói munkájukat. A gyermekek képességeit folyamatosan mérik. Az iskolaérettség megállapítását az iskola pszichológusa végzi. Az átmenet megsegítése a családdal együttműködésben történik. Az óvoda együttműködik az iskolával az átmenet megkönnyítése érdekében. Gyűléseket szerveznek az átmenet elősegítésére. Az óvodapedagógusok-pedagógusok szakmai vitákat tartanak, hogy megvitassák az esetlegesen felmerülő problémákat.

Befejezés

A Szerbiában működő óvodai előkészítő program fő célja, hogy hozzájáruljon a harmonikus átmenethez. További szándékként fogalmazódik meg a holisztikus fejlesztés; a készségfejlesztés; a gyermekek tapasztalatainak bővítése; az ismeretanyag bővítése másokról, a körülöttük lévő világról; emellett megadja azt az alaptudást, amelynek segítségével az iskolában tovább tudja a gyermek a tudását bővíteni.

Kutatásom egy jelenleg tervezés alatt álló komprehenzív kutatás előzménye. Átfogó vizsgálatom célja a későbbiekben annak feltárása, hogy a jelenleg folyó vajdasági és magyarországi óvodai nevelés milyen eltéréseket, illetve hasonlóságokat mutat. Feltárható-e különbség a metodikai tudatosság és szemlélet, az óvoda-iskolaátmenet minél harmonikusabb biztosítása tekintetében. Fontosnak tartom az összehasonlítást, tekintettel az eltérő oktatáspolitikai és szabályozási dokumentáció ismeretében, továbbá annak érdekében, hogy az iskolaérett gyermekek számára a jelenlegi gyakorlatnál még hatékonyabb intézményváltást és módszertani megfeleltetést biztosíthassanak a nevelési intézmények.

Irodalom

- Bedroszián E. (2005). *Óvodai Élet. Óvodai nevelés az „A” és „B” modell szellemében.* Budapest: Okker Rt.
- Bedroszián E. (2006). *Óvodai Élet. A, B modell.* Budapest: Okker Rt.
- Kovačević, M. (szerk.) (2017), *Republic of Serbia. Belgrade: Statistical Office of the Republic of Serbia.* 81-86.
- Gósy M. (1997). *Beszéd és óvoda.* Budapest: Nikol GMK.
- Kamenov E. (2007). *Óvodai Iskolaelőkészítő program- B modell.* Novi Sad: Dragon Kiadó.
- Keményné. Gy. E. (2010). Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkorai fejlődésben. In: Dombi A. és Soós K. (szerk.), *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből* (96-108). Gyula: APC-Stúdió.
- A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye, (24/2005., 54/2009., 2/2013., 75/2014. szám) Munkaügyi Törvény. Letöltve: 2017. 04. 01-jén: <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/hasznos-tartalom/torvenyek-es-egyeb-jogi-dokumentumok-magyar-nyelven>
- Nagy J. (2002). *XXI. század és nevelés.* Budapest: Osiris Kiadó.

- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Belgrade: Statistical Office of the Republic of Serbia (2014). Number of children in educational institutions of preschool education, by age, from 2014. Letöltve: 2017. 04. 01-jén: <http://www.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=127>
- Ronkoviczné E., Gergely K. A. (2012). Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája. In: Podráczky J. (szerk.), *Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak* (87-99). Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye, 18/2010. (2010). Törvény az iskoláskor előtti oktatásról és nevelésről. Letöltve: 2017. 04. 01-jén: <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/hasznos-tartalom/torvenyek-es-egyeb-jogi-dokumentumok-magyar-nyelven>
- A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye, 72/2009. és 52/2011.szám. (2009, 2011). Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól. Letöltve: 2017. 04. 01-jén: http://www.barkakanizsa.com/downloads/pdf/oktatasi_es_nevelési_rendszer_alapjairol_szolo_torveny.pdf

FURCSA LAURA – ORBÁN ÁGNES

ISKOLAKEZDÉSI DILEMMÁK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK ESETÉBEN – EGY AUTISTA IKERPÁR ESETTANULMÁNYA

Bevezetés

Kutatásunk célja volt megismerni az iskolakezdési nehézségeket a sajátos nevelési igényű gyermekek szempontjából, azon belül az autizmuspektrum-zavarral küzdő gyermekek helyzetét.

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált tanításának elsajátítása fontos feladata a tanító szakos hallgatóknak. A tanító szak képzési és kimeneti követelményei [18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet] pontosan meghatározza, milyen ismeretekkel és képességekkel kell a végzett hallgatóknak rendelkezniük ebből a szempontból: „A tanulás sajátosságainak ismerete alapján képes az adott életkori sajátosságok figyelembevételével a célok, tartalmak és tevékenységek, folyamatok, valamint egyéni tanulási utak tervezésére, megvalósítására.” Az ismereteken és a képességeken kívül fontos a megfelelő attitűd kialakítása a hallgatókban: „Tanítói tevékenysége minden területén elkötelezett a különböző szociokulturális környezetből érkező, a sajátos nevelési igényű, illetve a fogyatékos gyerekek közösségbe történő beilleszkedésének támogatása iránt.” A fenti követelményeknek megfelelően a jelenlegi tanító szak mintatanterve is több olyan kurzust foglal magában, amelyek a speciális nevelési igényű gyermekek jellemzőire, szükségleteire és a velük használt hatékony módszerekre irányulnak. Jelen tanulmány az iskolakezdés nehézségeit vizsgálja meg egy autista ikerpár szempontjából. A kutatás elkészítése egy tanító szakos hallgató közreműködésével készült.

Az autizmuspektrum-zavar meghatározása és jellemzői

Az autizmuspektrum-zavar olyan állapot, amely eltérő fejlődéshez vezet. Az autizmus szociális, kommunikációs kognitív készségek minőségi fejlődési zavara, amely az egész életen át tartó fogyatékos állapotot eredményezhet. A spektrum kifejezés egyrészt arra utal,

hogy nincsenek egységes megjelenési formái. Az észlelt tünetek egészen eltérőek lehetnek, és nincsenek olyan tünetek, melyek minden érintettnél megfigyelhetők. Másrészt az autizmus súlyosságának különböző fokozatai vannak, enyhe tünetekkel rendelkező jól funkcionáló, könnyen integrálható gyermektől a súlyosan autista, egyáltalán nem kommunikáló gyermekig. A klinikai kép rendkívül sokszínű, változhat például az autizmus súlyosságától, az értelmi képességek színvonalától, a beszéd és a beszédértés szintjétől, a személyiségtől, a környezeti hatásoktól (család, terápia), az egyéb társuló betegségektől, zavaroktól függően (Balázs, 2005). Ez lehet igen súlyos, járulékos fogyatékosságokkal halmozott sérülés, illetve többé-kevésbé kompenzált állapot. A tünetek precíz diagnosztizálása fontos a szükséges terápia szempontjából is.

Viselkedésbeli tünetek az autizmus fő jellemzői, amelyek már 1,5 éves kor körül megfigyelhetők, de főként 2-3 éves kor körül válnak nyilvánvalóvá. A legtipikusabb időszak a klinikai tünetek szempontjából a 4-5 év, mivel ebben a korban már nagyfokú szociális kompetenciát várhatunk el a tipikusan fejlődő gyermekektől.

A tipikus tünetek három nagy csoportba sorolhatók, a gyógypedagógiai szakirodalom az autisztikus triász kifejezést használja: „Az autizmus spektrum zavarok egységességét, homogenitását adja, hogy a spektrumba tartozó összes állapotot, a (1) szociális kommunikációt, a (2) kölcsönösséget igénylő szociális interakciókat, valamint a (3) rugalmas gondolkodást és viselkedés-szervezést megalapozó kognitív készségek fejlődési devianciája és késése jellemzi (autisztikus triász).” (Csepregi és Stefanik, 2012, pp. 11.) Az autizmus spektrum-zavar további jellemzőinek, diagnosztikájának és terápiájának kiterjedt gyógypedagógiai szakirodalma van, ennek bemutatására jelen tanulmányban nem vállalkozunk, kutatásunk fókuszja az iskolaválasztás és iskolakezdés tényezőinek bemutatása egy esettanulmányon keresztül.

Az autista gyermeket nevelő családok helyzete

Az autista gyermekeket nevelő családoknak számos nehézséggel kell szembenézni. A fogyatékkal élő gyermek nevelése a család teljes életformaváltását jelenti, hiszen ezekben a családokban a gondozásra, a fejlesztésre, a speciális szükségletekre fordított nagy mennyiségű idő és energia intenzív hatást gyakorol az egész család életére. Ezek a változások legtöbbször a családon belül egyensúlyzavarokhoz vezetnek. Gyakran megfigyelhető, hogy az autista gyermeket nevelő családok súlyos funkcionális sérülést szenvednek, a

családon belüli és a családon kívüli kapcsolatok is sérülnek: hatással van az anya-gyermek kapcsolatra, a szülők közötti kapcsolatra, a többi gyermekkel való kapcsolatra, illetve a nagyszülők és a távolabbi rokonok kapcsolatrendszerére (Kálmán és Könczei, 2002). Gyakori eset, hogy a szülők kapcsolatára diszharmónia jellemző, sokszor válságba kerül, illetve a családban lévő többi gyermekre kevesebb idő és energia jut, akik elhanyagoltak és másodrendűnek érezhetik magukat. A legtöbb esetben ezek a változások negatív irányúak, bár előfordul, hogy megerősödnek a családon belüli kapcsolatok, a családon belül nő az összetartás, az empátia és a tolerancia.

Az autista gyermek születésével bekövetkező változások kezelését nagymértékben meghatározza, hogy a szülők hogyan dolgozzák fel fogyatékkal élő gyermekük születését, milyen az attitűdjük a fogyatékossgal szemben. Rozsos és Krémer (2009) kiemeli, hogy további problémát jelent az, hogy a fogyatékos emberek társadalmi terheinek jelentős hányadát a szülőknek kell viselniük, a társadalmi felelősségvállalás legtöbbször alacsony összegű anyagi támogatásra korlátozódik. Gyakori gazdasági következmény, hogy a fogyatékos gyerekeket nevelő szülők életét a gyerek ápolása foglalja le, emiatt jelentős hányaduk nem dolgozik, nincs önálló munkajövedelmük, gyakran feladják addigi munkájukat, hivatásukat. A szülők gazdasági aktivitásának megváltozása szükségszerűen a társadalmi státusz romlását is jelenti. A szabadidő eltöltésének módja is megváltozik, a baráti kör gyakran lemorzsolódik, nehéz a fogyatékos gyermek felügyeletét megoldani.

Az anyagi és társadalmi költségeken túl a személyes és társadalmi igények sérülései is jellemzőek. Bass (2004) hangsúlyozza, hogy a fogyatékkal élő gyermek ellátásának speciális többletköltségeinek fedezetén kívül a munkahely nem pusztán az anyagi javak megszerzése szempontjából fontos, hanem a személyes és a társadalmi szükségletek miatt is. A fogyatékos gyermek ápolása intenzív, időigényes és hosszú távú feladat, amely az egész családra sok szempontból negatívan hat. A szülőknek állandó készenlétben kell állni az alapvető szükségletek kielégítésében. Súlyosan sérült gyermek esetében a gondozási feladatok megerőltető fizikai erőfeszítéssel járnak.

A családon belüli kapcsolatok alakulását nagymértékben befolyásolja, hogy a szülők milyen módon élik meg a fogyatékossg jelenlétét. A sérült gyermek által okozott családon belüli egyensúly felborulása a szülő szerepzavar kialakulását okozhatja. Az anya gondozói szerepe túlértékelődik a folyamatos gondozás miatt, gyakran túlzott terhet jelent ez számára. Az apák többségének életében a sikerélményt jelentő munka kerül hangsúlyba, gyakran kudarcnak érzik a fogyatékos gyermek születését, nem érzik magukat kompetensnek a gyermek nevelésében és ápolásában (Rozsos és Krémer, 2009).

A kutatás ismertetése

Tanulmányunkban bemutatott kutatásunk kvalitatív esettanulmány, amelyben igyekeztünk minél több szempontból bemutatni egy kritikus esetet. Az esettanulmány módszer nagy előnye, hogy részletesen leírja a kontextust és részletezi az összefüggéseket, megtartva az eset holisztikus jellegét (Horváth és Mitev, 2015). Kutatásunk során törekedtünk a résztvevők, a helyzet több szempontú bemutatására.

A kutatás longitudinális, két időpontban, 2016 és 2017 áprilisában készítettünk interjúkat az ikerpár óvodapedagógusával, az óvodában dolgozó gyógypedagógussal és az édesanyjukkal. Az interjúk az autista jellegzetességekre, a fejlődés menetére, az autista gyermekeket nevelő családok nehézségeire és az iskolaérettségre vonatkoztak. Tanulmányunkban a kutatás gyermek résztvevői Bálint és Csaba álnéven szerepelnek.

A kutatás alanyai

A kutatás alanya egy autizmus spektrum-zavarral élő hatéves ikerpár. Az ikerpár két tagja egész más fejlettségi szinten áll az óvodapedagógus és a gyógypedagógus véleménye szerint, egyiküknél problémás az iskolaérettségi szint elérése is. Az alábbiakban Bálint és Csaba jellemzése következik az édesanyjukkal, az óvodapedagógussal és a gyógypedagógussal készített interjúk, illetve a személyes megfigyelés alapján.

Hatalmas élmény volt már első alkalommal is találkozni velük különleges helyzetük miatt. Ikrek, akiknél 3 éves korukban diagnosztizáltak gyermekkori autizmust. A tünetek egyértelműek voltak, melyek pervazívak, azaz tartósan jelen vannak. Az orvostudomány jelen állása alapján a tünetek előfordulását és intenzitását lehet csökkenteni fejlesztés segítségével.

Bálint már 5 éves kora óta tud betűelemeket írni, szövegeket olvasni. Továbbá 4 és fél éves kora óta beszél, így nála kommunikációs problémák kevésbé jelentkeznek. Ma már angolul is folyékonyan beszél, kommunikál és mesét néz. A gyógypedagógus felidézte, hogy „számtalanszor előfordult, hogy egy-egy állat fajtáját a fejlesztésen angolul mondta először, s csak kérésre válaszolt magyarul is”. Az óvodai tevékenységeknek (körjátékoknak, szerepléseknek) rendszerint résztvevője, sőt sokszor mozgatórugója is. Kedveli a szerepjátékokat, már el tudja különíteni a valóságot és az illúziót, szívesen eljátssza egy hangya,

tücsök és egyéb élőlény szerepét. Szeret rajzolni és színezni, bár ódzkodik a „piszoktól”, hogy festékes vagy filctollas lesz a keze. Kreatív személyiségként jellemzik. A leírás alapján láthatjuk, hogy számos autista tünet megfigyelhető Bálintnál, viszont ezek a tünetek nem akadályozzák abban, hogy jól funkcionáló csoporttag legyen.

Csaba helyzetét nagyon megnehezíti, hogy még nem beszél, csak mutogatással kommunikál. A szavak első szótagját vagy kezdőhangját hangoztatja csupán. Ebből azonban megállapítható a gyógypedagógus szerint, hogy a beszédkésztetés már automatizálódott nála. Kísérletezés alapján rájöttek a szülei, hogy kiválóan tud már ő is olvasni. Mozgásában még erőteljesen jelen vannak a kényszercselekvések, továbbá szociális érzékenysége is elmarad a Bálintétól. Mindketten érdeklődők, kíváncsiak. Édesanyjuk elmondása alapján Csaba gyönyörű színvilágot alkalmazva precízebb, fantáziadúsabb rajzokat készít és nem szunnyadó alkotási vágya van. Mindketten szeretik az érintést és a simogatást. Közvetlen az idegenekkel szemben is. A gyógypedagógus szerint „rendkívül okosak és intelligensek is!”. Ha a testvéri viszonyt vesszük figyelembe, megállapítható, hogy Bálint a dominánsabb személyiség. Csaba, autizmusa ellenére, engedékenyebb Bálinttal szemben. Érdekes megfigyelés, hogy kizárólag Bálinttal szemben jelentkezik az engedékenysége (például átadja játékát), viszont a többi csoporttársával szemben nem.

A gyermekek heti két alkalommal komplex gyógypedagógiai fejlesztésben részesülnek. Ezen alkalmakon hangsúlyt fektetnek a kognitív képességek, a figyelem-koncentráció, a szabálykövetés, a kommunikációs és szociális készségek fejlesztésére. Az elmúlt évben együtt vettek részt ezeken a foglalkozásokon. Az óvodapedagógus és a fejlesztő pedagógus együttesen döntöttek úgy, hogy nem egyéni fejlesztést kapnak már, hanem a toleránsabb viselkedés, türelmesség elsajátítása végett ketten vesznek részt a fejlesztéseken.

Eredmények

A következő fejezetben a kvalitatív kutatás eredményeit mutatjuk be három területre osztva. Először a család megváltozott helyzetét mutatjuk be, főleg a megváltozott szülői szerepek és a szülők fogyatékosághoz történő hozzáállása szempontjából. Majd az iskolakezdés nehézségeit vizsgáljuk meg az intézményválasztás szempontjából. Legvégül az iskolaérettség kérdését elemezzük a szakértői vizsgálat eredménye alapján.

A szülők fogyatékhöz történő hozzáállása

Ebben a családban is megfigyelhető, hogy a gondozásra, fejlesztésre, speciális szükségletekre fordított óriási mennyiségű idő és energia hogyan befolyásolja az egész család életét, jelen esetben ezek a terhek a két gyermek miatt duplán jelentkeznek. A fentiek következménye itt is a családon belüli egyensúly felborulása, a szülő szerepzavar kialakulása. Esettanulmányunk jól példázza, hogy az autista gyermeket nevelő családoknál a család működését elsősorban az határozza meg, hogy a szülők hogyan dolgozzák fel, hogyan állnak hozzá a fogyatékkal élő gyermekükhöz. Jelen esetben a két szülő egészen különböző módon áll hozzá gyermekeikhez. Kálmán és Könczey (2002) szerint az autista gyermeket nevelő családoknál teljes életformaváltás jelentkezik a diagnózis tudatosulása után. Ebben az esetben az édesapa teljesen elzárkózott. Nem bírja elfogadni és feldolgozni ezt a helyzetet. Az interjú alapján egyértelmű a szülők kapcsolatának válsága. „Nem viszi el sehova a gyermekeket. Bálint felé picit jobban nyit. Talán azért, mert már beszélgethetnek. Számtalanszor megkaptam már egy-egy nehéz helyzet után a saját férjemtől, hogy azt mondja: Én nem ezt az életet akarom élni. Nekem miért kell így élnem? - kezdek felkészülni arra, hogy a két kis csomagot egyedül kell majd cipelnem életem végéig...” – vallotta be az édesanya. A mélyinterjú során kiderült, hogy az ő álláspontja egészen más. Amióta kiderült a diagnózis, azóta egyre jobban fejleszti magát, s beleássa magát e téma rejtelmeibe, hogy következetesen tudja nevelni a gyermekeket. Az édesanya eredetileg cukrásznak tanult, viszont a diagnózis megállapítása óta nem dolgozik a szakmájában. Folyamatosan képezi magát, gyógypedagógusi végzettséget szeretne szerezni. „Ez van. Rögtön kaptunk kettőt. Nekünk őket kell életük, pontosabban életünk végéig cipelni”- mesélte őszintén. Mondatából egyértelműen látszik az elfogadás. Legnagyobb félelme - az iskolakezdésen túl - az, hogyan fognak majd idősebb korukban a társadalom valódi tagjai lenni, képesek lesznek-e önálló életre.

Intézményválasztás

A törvény értelmében (Keszi, Kiss, Papp és Pál, 2011) az autizmussal élő gyermekek nevelésében-oktatásában részt vevő nevelési-oktatási intézménynek rendelkeznie kell azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermek egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs ellátásához szükségesek. A nevelési-oktatási intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző

bizottság szakértői véleménye alapján. Ha a gyermeket a nevelési-oktatási intézmény nem tudja felvenni, a szakértői véleményt adó intézmény megkísérel másik, a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező nevelési-oktatási intézményt találni. Ha így sem oldható meg a gyermek, a tanuló elhelyezése, a szakértői véleményt adó intézmény meghatározza, hogy a gyermek, a tanuló milyen módon kapcsolódhat be a nevelésbe és az oktatásba, és a gyermeket, a tanulót előjegyzésbe veszi mindaddig, ameddig felvételét nem sikerül megoldani.

Gyakori probléma az érintett családoknál az oktatás és a megfelelő oktatási intézményben való elhelyezés. Jelen esetben az óvodai ellátás megoldott, és hatalmas segítséget kapott a család az óvodától, hogy ez a funkcionális sérülést elszenvedett család ki tudjon alakítani egy működő életrendet és egyensúlyt. Az iskolakezdés ezt a kialakult egyensúlyt veszélyezteti, komplikált feladat megfelelő intézményt választani az ikerpár számára. Ebben a tanévben tankötelezetté váltak a gyermekek, viszont még nem kellett elkezdeniük az iskolát, mivel a Szakértői Bizottság (Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Szolgáltató Központ) vizsgálati eredményei alapján a fiúk még nem kerülhetnek iskolába.

Az iskolakezdést tovább nehezíti a testvéri viszony, rengeteg felmerülő dilemmát kell a szülőknek megoldani az iskolakezdés időpontja és az intézményválasztás szempontjából is. Az interjú készítése során megállapítható, hogy valójában az édesanya egyáltalán nem bánja, hogy gyermekei még nem kerülhettek iskolába. A szülők abban bíznak, hogy az elkövetkezendő év alatt Csabánál is elindul a beszéd. Egy ikerpár esetében mindig felmerül az egy osztályban vagy külön osztályban történő oktatás. Jelen esetben az is előfordulhat, hogy Bálintot normál tantervű osztályba íratják, Csabát pedig eltérő tantervű osztályba. Mind az édesanyában, mind a gyógypedagógusban felmerült a kérdés, külön választva vagy együtt lenne hatékonyabb az iskola a két gyermek számára. Az interjú során számos esetben hangsúlyozta az édesanya, hogy bizonytalannak tartja a jövőt, nehéz megtalálni a mindenki számára legkedvezőbb megoldást.

Iskolakezdés a gyógypedagógiai szakvélemény értelmében

Mivel a gyermekek tankötelessé váltak, részt vettek a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Szolgáltató Központ vizsgálatán. A fiúk, akik hetente két alkalommal komplex gyógypedagógiai fejlesztésen vesznek részt, az édesanya

és a gyógypedagógus szerint is alulteljesítettek, nem a tőlük elvárt eredményt produkálták. Ezen a pszichiáter által elvégzett pszichológiai és gyógypedagógiai vizsgálaton hatalmas különbség mutatkozott a két fiú között, azonban nem az elvárásoknak megfelelően. Az IQ teszt eredményei éppen ellentétes eredményt mutatnak: 83 (Bálint) és 119 (Csaba). A vizsgálatnál az édesanya és a gyógypedagógus véleménye alapján is rendkívül sok probléma volt. „Egy autista kisgyereknél nem ad reális képet, hogy egy teljesen idegen ember, egy teljesen idegen környezetben, teljesen idegen feladatokkal bombázza. Hiszen nekik pont az a legnagyobb nehézségük, hogy az új helyzetekkel nehezen tudnak megbarátkozni” – vélte a gyógypedagógus. „Bálintot kísértem el, Csabával az édesapja volt. Rendkívül frusztrált volt már alapvetően is Bálint, hiszen rettentő sokat kellett várakoznunk... Egy „Garfield-probléma” is előállt. A vizsgálati terembe belépve meglátott egy plüss Garfield bábút az egyik polcon. Mindenáron szeretne volna közelebből is megnézni, megfogni, de a vizsgálatvezető nem engedte”, véleménye szerint ez a dühöt és frusztrációt okozó szituáció már önmagában olyan állapotba hozta a gyermeket, hogy nem tudott megfelelően a vizsgálatra koncentrálni.

A gyógypedagógus továbbá úgy nyilatkozott, hogy ez a vizsgálat az egyik gyermeket, Csabát tekintve, teljesen helytálló. Bár valójában úgy gondolja, hogy ezek a vizsgálatok sajnos csak egy adott pillanatban készült képet adnak a gyermekekről, mégis úgy véli, hogy a két gyermek között „a kommunikáción kívül nincs nagy különbség”. Felmerült a gyanú, hogy a két gyermek eredményét összekeverték, de ezt a Bizottság határozottan cáfolja. Jelen esetben az édesanya, a gyógypedagógus és a gyermekek megelégedettségére egy évvel elhalasztódott az iskolakezdés. Egy év múlva kell majd a fent vázolt dilemmákat megoldani, egy mindenki számára kedvező, hatékony megoldást keresni.

Összefoglalás

A sajátos nevelési igényű gyermekek esetében az iskolakezdési dilemmák sokszorozódnak. Esetünkben sikerült olyan integrált óvodát találni a gyermekeknek, ahol a gyermekek elhelyezése, fejlesztése megfelelően biztosított, megértő és elfogadó környezetben. Emellett itt sok szakmai segítséget, tájékoztatást kaptak a szülők, amelyekkel a család helyzete optimálisabbá vált. Az óvoda biztonságos terepének elhagyása ezért még nehezebbé vált, amelyet fokozott az intézményválasztás nehézsége. A bemutatott esetben meghatározó a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Szolgáltató Központ véleménye az iskolakezdés szempontjából, amely vélemény fokozta az iskolaválasztás bizonytalanságát.

Ezen okok miatt a lehető legkésőbbre tolódott ki az iskolakezdés időpontja, elhalasztva ezzel az integrált oktatás újabb nehézségeit jelentő intézményváltást.

Irodalom

- Balázs A. (2005). Autizmus szakmai protokoll. Budapest: Autizmus Kutatócsoport.
- Bass L. (2004). Jelentés a súlyosan-halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről. Budapest: Kézenfogva Alapítvány.
- Csepregi A., Stefanik K. (2012). Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Horváth D., Mitev A. (2015). Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Budapest: Alinea Kiadó.
- Kálmán Zs., Könczei Gy. (2002). A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Budapest: Osiris Kiadó.
- Keszi R., Kiss L., Papp G. és Pál J. (2011). Autista gyermekek a mai magyar közoktatásban. Kapocs 3, 30-46.
- Rozsos K., Krémer B. (2009). Fogyatékos gyermeket nevelni: szerep és csapda. Gyógypedagógiai Szemle, 37. 4. 230–238.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltve: 2017. 05. 05-én: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txxtreferer=00000001.TXT

ERDEI RÓBERT

A NEHÉZSÉGEKKEL VALÓ MEGKÜZDÉS SEGÍTÉSE ÉS LEHETŐSÉGEI

Bevezetés

A reziliencia koncepciója már hosszabb ideje ismert a pedagógiai-pszichológiai szakmai köznyelvben, azonban Magyarországon csekély ismertséggel bír. A fejlődés ilyen szemlélete térségünkben különösen fontos, mivel az optimális fejlődést veszélyeztető tényezők megléte a gyermekek és családok jelentős részénél nyilvánvaló.

Noha a reziliencia fogalmának értelmezése még a szakmai terminológiában sem egységes, hiszen értelmezhetjük személyiségvonásként, folyamatként, kimenetként, képességgént is, ez azonban nem zárja ki, hogy tennivalóink legyenek vele pedagógiai szempontból vagy pedagógiai értelemben. Számos olyan koncepció van, amelyet ugyan nem tudunk egyértelműen definiálni, azonban mégis jelenthetnek elérendő pedagógiai célt, vagy akár pedagógiai szempontból releváns jelenséget is leírhatnak, pl. boldog vagy sikeres gyermek.

A reziliencia meghatározása és tartalmi elemei

Masten és Powell (2003) a reziliencia meghatározására két kulcsfeltétel meglétét jelöli meg:

- az egyén *megfelelően elboldogul* az életében,
- jelenlegi helyzetében vagy korábbi életszakaszában *nagymértékű rizikónak* vagy nehézségeknek *kitettség* jellemzi.

Masten (2001) az elboldogulás kritériumának meghatározására megemlíti, hogy bizonyos vizsgálatok a működés több területén megnyilvánuló kompetenciában látják, mások akkor tekintik meglevőnek, ha a gyerek nem mutatja jelét nagyobb problémának vagy mentális zavarnak, ismét mások mindkét elvárást beépítik. A leginkább fejlődésorientált tanulmányok a kornak megfelelő fejlődési feladatok megoldásában – a nehézségek

ellenére – látják a rezilienciát. Chambers és Belicki (1998) ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a reziliens egyéneknél a kompetencia pszichológiai distresszel jár együtt, így például traumát vagy bántalmazást átélt személyek rosszabbul alszanak, még a hatékony működés megőrzése ellenére is. Henley (2010) kiemeli, hogy a reziliencia egyéni szintje, amelyet Masten (2001) meghatározott, beolvad a társas reziliencia többbrétegű koncepciójába. A reziliencia többbrétegű meghatározása magába foglalja a rezilienciát, amely a nehézségekkel való sikeres megküzdést vagy a hozzájuk való alkalmazkodást jelenti, a proaktív rezilienciát, amely a szociális téren megjelenő lehetőségek felkutatására vagy megteremtésére utal, illetve a kedvező kimeneteket, amely ebben a megközelítésben a fenyegetésekkel szembeni megnövekedett kompetenciát takarja.

Masten (2001) hangsúlyozza, hogy a reziliencia címkéje nem szolgál a személy teljes körű minősítésére, illetve nem alkalmas arra sem, hogy élete minden szakaszában érvényesen meghatározza az adott egyént. Az adott pillanatban vagy fejlődési fázisban jól funkcionáló személy nem fog szükségszerűen jól teljesíteni élete egy másik pillanatában vagy fejlődési szakaszában. Masten (2001) nem kizárólagosan a reziliens csoportot határozza meg. Ha a nagyfokú kockázatok rossz kimenetekkel járnak együtt, az egyént maladaptívnek jellemezhetjük, viselkedését pedig problémafókuszúan vagy akár pszichopatológiailag írhatjuk le. Ha a jó működés mellett csekély vagy semmilyen rizikó nem áll fenn, akkor az egyént kompetensként, sikeresként, mentálisan egészségesként jellemezhetjük.

Masten (2001) és kutatócsoportja definíciója szerint a reziliencia a sikeres alkalmazkodás folyamata, képessége vagy kimenete a kihívást jelentő vagy fenyegető körülmények ellenére. Reed-Victor (2003) hasonló meghatározást ad, hozzátéve az eredeti definícióhoz az egyén erőinek, gyengéinek, képességeinek és az egyén és környezete összeillésnek (goodness-of-fit) szerepét a folyamatban. Blaustein és Kinniburgh (2010) is kiemelik, hogy a reziliencia meghatározható a sikeres alkalmazkodás folyamataként vagy képességeként, illetve elért kimeneteként a kihívást jelentő vagy fenyegető körülmények ellenére. Ez a meghatározás feltételezi, hogy a rezilienciát minden gyermekre vonatkoztathassuk, legalábbis bizonyos mértékben. White, Driver és Warren (2008) a rezilienciát a „pozitív pszichológia” fontos fogalmaként jelölik meg, amelyben az egyén erősségeinek szerepe jóval nagyobb, mint a gyengeségeié. Az alapvető emberi alkalmazkodási rendszereket Masten (2001) a következőkben határozza meg: a kötődési kapcsolat, az egyén tanulási és probléma-megoldási képessége, önszabályozó rendszereinek működése, énhatékonysága, a család rendszerének működése, a tágabb közösség szerveződése, vallási és kulturális hagyományok.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, a kutatók között nincsen egyetértés abban, hogy a rezilienciát vonásként, folyamatként vagy kimenetként értelmezik (Glantz és Svoboda, 1999). Garmezy (1993) a rezilienciát személyes kapacitásként, Rutter (1990) ezzel szemben a pozitív kimenetek oldaláról határozza meg. Wolin és Wolin (1993) hét vonásként értelmezik, melyek együttesen egy személyiségtípust írnak le. A hét típus: az éleslátás, amely nehéz kérdések feltevésének képességére utal, a függetlenség (a személy tud önmaga lenni), a kapcsolatok (jelentős személyekhez kötődés), a kezdeményezőkézség (az irányítás kézbevétele), a kreativitás (a képzelet használata), a humor (megtalálni bizonyos helyzetek mulatságos oldalát), illetve az erkölcs (a helyes dolgok cselekvésének képessége). Az újabb kutatások olyan dinamikus folyamatként határozzák meg, amely az egyén belső jellemzői és a környezet külső hatásai közötti folyamatos interakció révén alakul ki (Luthar, Cicchetti és Becker, 2000; Smith, Webber és DeFrain, 2013), ami lehetőséget teremt az élet eseményeire sikeresen reflektálni. A dinamikus folyamatként értelmezett reziliencia egy személyen belül különböző módokon jelenhet meg, eltérő időpontokban realizálódhat, valamint különböző típusú stresszorokra és szituációkra adott válaszként nyilvánulhat meg. A reziliencia nem egy közvetlenül mérhető gyermeki tulajdonság, hanem inkább egy folyamat vagy jelenség, amely a jelentős mértékű rizikó és a viszonylag jó alkalmazkodás kölcsönhatásában figyelhető meg (Luthar, 2003). Anderson, Renner és Danis (2012) szerint a reziliencia komplex interakciót jelent az egyéni sajátosságok, a családi környezet és a társas interakciók között, a személy jóllétének támogatása érdekében. Blaustein és Kinniburgh (2010) a rezilienciát fejlődési szempontból értelmezik. A reziliencia és a stressz jelensége nem elválasztható egymástól álláspontjuk szerint. Maga a reziliencia tanulmányozása is a stressz és a rizikó tanulmányozásából származik, hiszen a kutatók minden, nagyfokú stresszhatásoknak kitett populációban találtak olyan személyeket, akiknél a stresszorok hatásai ellenére a fejlődés megfelelő volt.

Luthar (2003) a veszélyeknek való kitettséget egy 2X2-es mátrixszal szemlélteti, amelyben az egyik tengelyen a gyermekek negatív kimenetei, a másikon az átélt nehézségek szintje áll. Ennek alapján négyféle kimenetet figyelhetünk meg.

	Jó alkalmazkodás	Gyenge alkalmazkodás
Semmilyen vagy minimális rizikó	Kihívásmentes, jól alkalmazkodó	Problémás fejlődés a megfelelő környezet ellenére
Legalább közepes mértékű rizikó	Reziliens	Sérülékeny

II/1. táblázat: A fejlődés lehetséges útjai az alkalmazkodás és a rizikónak kitettség összefüggésében Luthar modellje alapján

Ahogy a táblázat is mutatja, a reziliencia csak az egyik lehetséges utat jelenti a nehézségek és a boldogulás függvényében. Nem mindenki képes arra, hogy sikerrel vegye az akadályokat. Bizonyos személyek nem képesek sikerrel megbirkózni az őket ért nehézségekkel, míg mások viszonylag csekélyebb rizikó esetén is rossz kimeneteket mutatnak. Ismét mások sem a kockázatok száma, sem a negatív kimenetek tekintetében nem élnek át különösebb nehézséget. Toland és Carrigan (2011) szerint a normál fejlődés támogató környezetben tekinthető az alapesetnek az egyén fejlődésében. A rezilienciát normál fejlődésmenetként határozzák meg a nehézségek ellenére. A rosszul alkalmazkodó vagy sérülékeny minta esetében az alkalmazkodási folyamat, a működés gyenge szintű, illetve a nehézségek jelen vannak. Toland és Carrigan (2011) úgy vélik, a legkevésbé gyakori a maladaptív fejlődés támogató környezet ellenére. Az ebbe a kategóriába eső gyermekek csekély száma minden bizonnyal annak a jele, hogy a támogató környezet erőteljes pozitív hatással bír a fejlődésre.

Reziliencia az intézményes nevelésben

A tanulók iskolai sikeressége vagy kudarca számos tényező függvénye, az azonban világos, hogy az intézmények gyakorlata és az iskolák általános tanulási környezete befolyásolja ezt. Padron, Waxman és Huang (1999) kutatása a reziliens és nem reziliens tanulók iskolai környezetben nyújtott teljesítményére és viselkedésére nézve érdekes eredményeket hozott. A reziliens tanulók a megfigyelt idő 85%-ában, míg a nem reziliensek 61%-ában foglalkoztak a rájuk bízott feladattal, a reziliens tanulók szignifikánsan több időt töltöttek a tanárral folytatott interakcióval, valamint az iskola tanulási környezetét is pozitívabbnak észlelték. A kutatás bizonyos limitációkkal is bír, mivel a tanulók reziliens vagy nem reziliens voltát a tanárok döntötték el. A reziliencia elmélete oktatási kontextusba helyezve azt a hitet képviseli, hogy a tanulókat saját jogukon kell elismerni és erre építeni, elkerülve azt, hogy a rezilienssé vagy nem rezilienssé címkézés egyszerű önbeteljesítő jóslattá váljon, amitől Noonan Walsh és Rooney (2004) is óvtak.

A reziliencia fejlesztését meghatározhatjuk elérendő pedagógiai célkitűzésként, azonban Blaustein és Kinniburgh (2010) álláspontja szerint ironikus azt feltételezni, hogy a gyerekek képesek a legnagyobb mértékű rezilienciára, mivel a traumatikus események hatása épp csecsemő- és gyermekkorban a legdrámaibb. Fontos cél azonban, hogy a pusztá túlélést meghaladóan a gyermekek képesek legyenek a világhoz való megfelelő alkalmazkodásra

a veszély és hiányok kontextusán túl is. A gyermekekkel való foglalkozásnak ki kell terjednie azokra a faktorokra is, amelyek az egészséges fejlődést és a kompetens alkalmazkodást biztosítják (Blaustein és Kinniburgh, 2010).

Az intézményes nevelés szinterei, így az óvoda és iskola megjelenhet a gyermek életében akár rizikóként, akár védőfaktorként. Bizonyos esetekben jelenthet kifejezett veszélyt, máskor éppen az ellenkezőjét, sokszor akár az egyetlen olyan pontot a gyermek életében, ami egyfajta struktúrával és kiszámítható rendszerrel bír, ahogyan ez a rizikó- és védőfaktorok bemutatásánál is látható lesz. Kiemelt jelentőségű a védőfaktorokat illetően a valahová tartozás érzése. Egy jó óvodai vagy iskolai közeg képes ezt nyújtani a tanulóknak, akik annál könnyebben képesek identifikálódni egy közösséggel, intézménnyel, minél inkább képes az biztonságot jelentő és befogadó-elfogadó tényezőként megjelenni. Az óvodai és iskolai kontextuson túlmenően a pedagógiai szakszolgálat intézményei is említést érdemelnek. A pedagógiai szakszolgálati intézmények komplex szolgáltatást nyújtanak olyan régiókban, illetve településeken is, ahol korábban szinte elképzelhetetlen volt a gyermekek számára olyan speciális végzettségű szakemberekhez eljutni, akik a pedagógiai szakszolgálatokban tevékenykednek (Blaustein és Kinniburgh, 2010; Alvord, Gurwitch és Palomares, 2003; Szakács, 2007).

A fejlődési rizikó és a nevelési-oktatási intézmények rizikófaktorai

A rezilienciával elválaszthatatlanul összefüggenek a fejlődést veszélyeztető rizikófaktorok és az ezek hatását ellensúlyozó, illetve az optimális fejlődési folyamatot támogató védőfaktorok. A rizikó legegyszerűbben külső (tehát a környezetből származó) és belső (az egyénen belüli) kategóriákba sorolható. A külső rizikótényezőket lehet több alcsoportra bontani, például a szűkebb család, az iskola és a tágabb környezet vagy akár a társadalmi szinten megjelenő veszélyeztető tényezők.

Az oktatással-neveléssel és a kortársakkal kapcsolatos problémák meglehetősen széles kategóriát alkotnak, amelyet az oktatási intézmények, illetve az intézményes nevelés faktoraira, valamint a kortársakkal kapcsolatos tényezőkre osztottam. Az oktatási intézmények jellemzői közül kiemelendő a pedagógus-gyermek kapcsolatok gyenge minősége, az alacsony szintű teljesítmény és elvárások, a szabályok és betartásuk hiánya, a rossz tanterv, az egyéni sajátosságok figyelembe vételének hiánya. A kortárskapcsolatok vonatkozásában a legfőbb rizikót azok hiánya, negatív volta, illetve az antiszociális kortárs csoportok jelentik.

Oktatási intézmények tényezői

- túlsúfoltság és rossz infrastruktúra (Christie és mtsai, é. n.),
- magas tanuló/tanár arány, a tanárok kevésbé hozzáférhetőek (Christie és mtsai, é. n.),
- nem jó kapcsolat az osztálytanítóval, az óvodapedagógussal (Huffmann és mtsai, 2000),
- alacsony szintű interakciók a tanárok és a szülők között (Webster-Stratton, Reid és Stoolmiller, 2008),
- alacsony szintű elvárások támasztása (Barnes, Josefowitz és Cole, 2007),
- gyenge és inkonzisztens felnőtt irányítás, a szabályok nem világosak és nem is követik őket, apátia és szétesés érzése (Christie és mtsai, é. n.),
- az összetartozás érzésének hiánya (Reed-Victor, 2003),
- nem releváns tanterv vagy tanórák, alacsony átlagos tanulmányi teljesítmény (Christie és mtsai, é. n.), rossz minőségű tanulási tapasztalatok (Barnes, Josefowitz és Cole, 2007), rossz színvonalú osztálytermi management (Webster-Stratton, Reid és Stoolmiller, 2008),
- kevés lehetőség az egyéni különbségek megnyilvánulására (Christie és mtsai, é. n.),
- az osztályteremben zavaró viselkedésű vagy nehezen bevonható tanuló inkább rizikósnak tűnik a többi gyermek és a tanárok szemében (Cox, 2004),
- tanulási nehézségek (Verlinden és mtsai, 2000), gyenge tanulmányi teljesítmény (Solt, 2012).

Egyéb intézményes neveléssel kapcsolatos faktorok:

- fiatal életkorban nagy mennyiségű nem anyai gondoskodás, például bölcsőde (Huffmann és mtsai, 2000),
- szociális elszigetelődés az intézményen vagy a kortárscsoporton belül (Verlinden és mtsai, 2000),
- az oktatási-nevelési intézmény elfordulása a problémás gyermektől, pl. eltanácsolás, támogatás hiánya (Solt, 2012).

Kortársakkal kapcsolatos vonatkozások:

- kevés interperszonális kapcsolat a kortársakkal óvodás és kisiskolás korban (Huffmann és mtsai, 2000),
- kapcsolati problémák kortársakkal (Christie és mtsai, é. n.), kiközösítés, gúnyolódás az osztálytársak részéről (Solt, 2012), kortársak részéről tapasztalt elutasítás, bullying (Verlinden és mtsai, 2000),
- antiszociális kortárscsoport, bandákhoz csapódás (Verlinden és mtsai, 2000).

A fejlődés protektív faktorai és a nevelési-oktatási intézmények védőfaktorai

A gyermekek fejlődéséhez nem csak a rizikó különböző formái járulnak hozzá, hanem a protektív vagy védőfaktorok is kifejtik hatásukat. A védő- vagy protektív faktorok olyan tényezőkként határozhatók meg, amelyek hozzájárulnak az egyén jóllétéhez (Biscoe, 1999). Werner és Smith (1992) meghatározása szerint a védőfaktorok olyan tényezők, amelyek a rizikófaktorok negatív hatását csökkentik az egyén életére nézve. Olyan tényezőkként jelennek meg, amelyek vagy az egyénre jellemző sérülékenységet vagy a környezeti kockázatokat mérséklék.

Az oktatási és nevelési intézményekben megjelenő protektív tényezőket a felnőtt-gyermek kapcsolatok, a kortárskapcsolatok, valamint az oktatás és nevelés feltételrendszerének és tartalmi vonatkozásainak dimenziójában értelmezem. A felnőtt-gyermek kapcsolatok pozitív jellege, illetve a kortársakkal kialakított pozitív kapcsolatok egyértelműen védőfaktorként funkcionálnak. Az oktatás és nevelés által nyújtott legfontosabb védőfaktorok: a gyermekek részvétele, a gazdag tanterv és tanórán kívüli tevékenységek, a felkészült és hozzáférhető pedagógusok, a célirányos megsegítés, illetve a valahová tartozás érzése. Az iskolával, illetve tágabb értelemben az oktatással, az intézményes neveléssel, valamint a kortárscsoporttal kapcsolatos védőfaktorokat a szakirodalom a következőkben határozza meg:

Az oktatási-nevelési intézményekben megjelenő felnőtt-gyermek kapcsolatok esetében:

- a tanár pozitív szerepmódként jelenik meg (Laursen és Birmingham, 2003),
- nyílt és meleg érzelmi kapcsolat az osztálytanítóval, a pedagógussal (Huffmann és mtsai, 2000).

Az oktatási-nevelési intézményekben megjelenő kortárskapcsolatok esetében:

- konfliktusmentesség (Gordon Rouse, Ingersoll és Orr, 1998),
- pozitív szociális atmoszféra az osztályokban és az iskola egészében (Rutter és Maughan, 2002),
- sok barát az óvodáskorban (Huffmann és mtsai, 2000) és a későbbi életkorban (Kim és Yoo, 2010), kapcsolat proszociális és szabálykövető társakkal (Verlinden és mtsai, 2000; Masten, 2001), legalább egy közeli barát megléte (Laursen és Birmingham, 2003), a kortársak támogatása (Noltemeyer és Bush, 2013).

Védőfaktorok az oktatás és nevelés feltételeiben és tartalmában:

- magas szintű követelmények és elvárások támasztása a gyerekekkel szemben (Laursen és Birmingham, 2003; Banatao, 2011),

- a tanárok felkészültek és tervszerűen dolgoznak (Rutter és Maughan, 2002), olyan tanár jelenléte, aki feladatokkal látja el a tanulókat és azok végrehajtását ellenőrzi, illetve a felelősségteljes viselkedést jutalmazza (Rutter és Maughan, 2002; Jenkins és Keating, 1998), ösztönzők és jutalmak megléte (Rutter és Maughan, 2002),
- tematikus, tapasztalatokon alapuló, átfogó, inkluzív, kihívást jelentő tanterv (Benard, 2006), tanterven kívüli tevékenységek biztosítása (Laursen és Birmingham, 2003; Gordon Rouse és mtsai, 1998), a szabad játéktevékenység lehetőségeinek biztosítása (Alvord és Johnson Grados, 2005),
- tanulók részvétele az osztály szabályainak kidolgozásában, kooperatív megközelítés (Laursen és Birmingham, 2003; Benard, 1993), felelősséggel járó szerepek felkínálása a tanulóknak (Gordon Rouse és mtsai, 1998; Banatao, 2011), pozitív viselkedésminták begyakorlása (Alvord és Johnson Grados, 2005),
- intervenciók erőfeszítések azoknál a tanulóknál, ahol ezek szükségesek (Noltemeyer és Bush, 2013), a gyerekek többségénél legalább átlagos intellektus megléte (Rutter és Maughan, 2002),
- magas szintű strukturáltság (Rutter és Maughan, 2002),
- az iskola akképpen is védőfaktort jelenthet, hogy az együttműködés és a valahová tartozás érzését kínálja a tanulóknak, akik közül az erősen rizikós csoportba tartozók máshol ezt talán egyáltalán nem tapasztalhatják meg (Christie és mtsai, é. n.).

A reziliens gyermek jellemzői

Luthar (2003) szerint a fejlődési rizikónak kitett reziliens gyermek ennek negatív hatásait jelentős mértékben képes csökkenteni vagy kompenzálni. Masten (2001) eredményei alapján a reziliensek számos közös vonást mutatnak a kompetens, de alacsony rizikójú csoporttal. Életükben több az erőforrás, mint a rosszul alkalmazkodóknál, mind egyéni, mind szociális vonatkozásban. Általában kompetensebb felnőttek vannak jelen életükben, különösen hatékony szülő formájában. Jobb problémamegoldó képességekkel rendelkeznek, jobb az általános kognitív működésük. A rosszul alkalmazkodók viszont erősebben reagálnak a stresszre. Ennek a csoportnak a tagjai gyerekkorukban már ingerlékenyebb természetűek, több kellemetlenséget okoznak reziliens társaiknál. Serdülőkorban a gyerekek, akik jól működtek fiatalabb korukban, magabiztosabbak és magasabb az önértékelésük, mint rosszul alkalmazkodó társaiknak. Felnőttkorban a kompetens és reziliens fiatalok boldogabbak és pozitív önértékelésük is megmaradt.

A munkával és romantikus kapcsolatokkal összefüggő kompetenciát előrejelzi a serdülőkori siker az iskolában és baráti kapcsolatokban, mivel ezek a területek fontos eszközöket biztosítanak a jövőre nézve (Masten, 2001).

Smokowski és munkatársai (1999) szerint hátrányos helyzetekben a reziliens gyerekek személyes jellemzőket mutatnak, amelyek megkülönböztetik őket kortársaiktól. Ilyen jellemző lehet a biológiai nem, a lányok előnye serdülőkor előtt, míg a fiúké serdülőkor után nyilvánvaló, továbbá jellemző rájuk az organikus sérülések hiánya, a könnyű temperamentum, a fokozott válaszkészség, az események belső kontrollja, bizonyos mértékű rugalmasság és alkalmazkodóképesség, humorérzék, jó intellektus, valamint a vallásos hit is. Ezen túl a reziliensek általában szociális kompetenciát, problémamegoldó képességet, optimizmust és a jövőbe vetett hit érzését mutatják.

Fallon (2010) a reziliens gyermek jellemzőit az aktív és rugalmas problémamegoldás, a pozitív figyelem kiváltásának képessége, saját tapasztalatainak és az életnek pozitív szemlélete, az autonómiára való képesség, az új tapasztalatok keresése, valamint a proaktív szemléletmód megléte dimenziói mentén írja le.

Masten és Powell (2003) szerint a magatartás stabil bizonyos időtávon, és erősen összefügg a tanulmányi teljesítménnyel és képességekkel. Gyermekkorban az antiszociális viselkedés aláássa a tanulmányi teljesítményt, amely hozzájárul több területen később mutatkozó és a belső jóllétben jelentkező problémákhoz. Azok a gyerekek, akik magatartási problémáikat maguk mögött hagyják általános iskolásként, nem mutatnak fejlődésükben maradandó problémákat. Ez igazolni látszik a korai intervenció fontosságát.

Biscoe (1999) szerint a reziliens személyek általában tudják, mikor van baj és mikor, illetve hogyan kell segítséget kérni. Motiváltak arra, hogy jobba tegyék a dolgokat az életükben. A reziliencia képességét a legtöbb egyén képes gondolkodás és gyakorlás révén kifejleszteni, véli Biscoe (1999). Négy olyan vonás és képesség van, amely meghatározó a rezilienciában, ezek a szociális kompetencia, a problémamegoldó képesség, az autonómia és a jövőbeni célok. A reziliencia ezen felül annak a képességét is magában foglalja, hogy sikeresen elboldoguljon a negatív környezettel (Biscoe, 1999).

Mayr és Ulich (2009) a következőkben foglalják össze a reziliens gyermekekre jellemző tulajdonságokat, vonásokat és viselkedéseket:

- könnyű temperamentum és barátságosság,
- képesek másokból (családtagok, idegenek) pozitív válaszokat kiváltani,

- pozitív énfogalom és önértékelés,
- autonómia és önállóság,
- proaktív problémamegoldás,
- kitartás és koncentráció,
- örömeiket lelik az új élményekben, éberek, kíváncsiak, szeretnek felfedezni,
- empátia és proszociális beállítódás,
- a kielégülés késleltetésének képessége,
- a negatív tapasztalatok pozitív feldolgozása és újrakeretezése,
- érzelmeiket kontrollálják,
- megfelelő módon fejezik ki vágyaikat és érzelmeiket,
- optimizmus, vitalitás és energia,
- hobbiik és érdeklődési területeik vannak,
- kellemetlen vagy stresszt okozó tapasztalatok után képesek helyreállni,
- nyugodtak és lazák.

A reziliencia fejlesztésének lehetőségei

Masten (2001) hangsúlyozza, hogy a reziliencia fejlesztésével kapcsolatos intervenció céljait pozitív módon fogalmazzuk meg. Ilyen cél lehet a kompetencia fejlesztése, a tanulmányi sikeresség elősegítése, a fejlődés menetének pozitív irányba terelése. Azok a programok, amelyek pozitív célkitűzéseket és módszereket fogalmazznak meg a rizikós gyerekeknek, jobban működnek. Masten és Powell (2003) szintén jelentősnek tartják az intervenció programok és célok pozitív módon történő megfogalmazását. Ez egyaránt vonatkozik a kompetencia fejlesztésre és a fejlődés menetének pozitív irányba terelésére. A kompetencia fejlesztése a legjobb mód a problémák elkerülésére (Masten és Powell, 2003).

Merrell, Levitt és Gueldner (In: Peacock, Ervin, Daly és Merrell, 2010) három támogatási szintet különböztetnek meg az oktatási intézmények vonatkozásában. Az általános vagy elsődleges szint az adott iskola összes gyerekére irányul. Ennek fő célja a reziliencia és a mentális egészség fejlesztése iskolai és osztályszinten. Ezáltal a tanulók kevésbé lesznek rizikónak kitéve a tanulási és/vagy társas-viselkedési problémák tekintetében. Ezek a proaktív jellegű stratégiák lehetővé teszik az iskoláknak erőforrásaik maximalizálását azáltal, hogy csökkentik azoknak a tanulóknak a számát, akik intenzív társas vagy viselkedési támogatásra szorulnak. Az iskolaszintű prevenció nemcsak a gyerekek

szociális készségeit erősíti, csökkentve a problémás viselkedések megjelenését, hanem az iskola klímáját is javítja. A másodlagos stratégiák azért szükségesek, mert bizonyos tanulók nem reagálnak az univerzális, elsődleges megközelítésben alkalmazott stratégiákra. Így nekik intenzívebb, másodlagos megközelítésre van szükségük a problémák tovább súlyosbodásának elkerülésére. A másodlagos stratégiák azokat a gyerekeket célozzák meg, akiknél fennáll a rizikója a krónikus érzelmi vagy viselkedési zavaroknak, vagy a rossz beilleszkedés korai jeleit mutatják. Ezeknek a gyerekeknek általában nem egyénre szabott intenzív ellátás szükséges, hanem olyan intervenciós stratégiák, amelyek a rizikó-faktoraikra fókuszálnak. Bizonyos gyerekeknél azonban szükséges a személyre szabott és gyakran hosszú ideig tartó odafigyelés súlyos mentális egészségbeli és társas-viselkedési problémáik miatt. Profitálhatnak ugyan az elsődleges és másodlagos stratégiákból is, de leggyakrabban ezeken túlmutató segítséget igényelnek. Definíciószerűen a harmadlagos szint egy olyan egyén ellátását jelenti, aki egy jól meghatározott problémával vagy deficiittel bír. A cél visszaállítani a személy lehető legmagasabb szintű működését, valamint a fennálló zavar hatásainak minimalizálása és a komplikációk elkerülése. Kérdés azonban, hogy ennek a szintnek a kezelése az iskola feladata-e még? Sok gyerek ennek ellenére vagy az iskolában részesül ebben a fajta megsegítésben, vagy sehol, véli Merrell, Levitt és Gueldner (In: Peacock és mtsai, 2010).

Fallon (2010) hangsúlyozza, hogy az iskolák szerepének megértése a reziliencia fejlesztésében kiemelt jelentőségű. Hibásnak ítéli azt az elképzelést, amely szerint a reziliencia bizonyos személyekben megvan, míg másokban nincsen, azonban azt is kiemeli, hogy a reziliens személyek jobban megküzdnek a nehézségekkel. Az iskolák, amelyek képesek hatékonyan közreműködni a reziliencia fejlesztésében, a következő jellemzőkkel bírnak:

- erős vezetés,
- magas elvárások a tanulókkal szemben,
- hangsúly az alapvető készségeken,
- hangsúly a rendezett környezeten,
- a tanulók rendszeres és alapos értékelése (Fallon, 2010).

Alvord és munkatársai (2003) gyakorlati tanácsokat adnak arra vonatkozóan, hogy az iskola miként tudja segíteni a reziliencia fejlődését a gyerekeknél. Az általuk adott tippek a következők:

- Kapcsolódj másokhoz!
- Segíts másoknak, így te is erősebb leszel!
- Tarts fenn egy napi rutint!
- Lazíts!

- Tanulj meg gondoskodni magadról!
- Haladj a céljaid felé!
- Tarts fenn pozitív énképet!
- Legyen hosszú távú perspektívád!
- Fogadd el, hogy a változás része az életnek!

Ahogy a lista elemei is mutatják, a reziliencia pedagógiai vonatkozásai nem szükségszerűen tartalmaznak nagy és rendkívüli dolgokat, ahogy Masten (2001) is a reziliencia „hétköznapi mágia” természetére utalt.

Toland és Carrigan (2011) véleménye szerint az iskolák kritikus fontosságú szerepet játszanak a reziliencia fejlesztésében. Számos empirikus adat igazolja, hogy az iskolákban szerzett tapasztalatok és az ott kialakított kapcsolatok jelentős védőerővel bírnak (Toland és Carrigan, 2011). Malindi és Machenjedze (2012) kutatási eredménye is arra utal, hogy az iskola iránti elköteleződés hozzásegíti a rizikónak kitett gyermekeket ahhoz, hogy megtarthassák gyermeki státuszukat, hosszabb ideig a formális oktatás keretei között maradhassanak és reziliensen működhessenek. Ezzel együtt azt sem szabad elfelednünk, hogy az oktatási-nevelési intézmények rizikófaktorot is jelenthetnek. Doll, Jones, Osborn, Dooley és Turner (2011) hangsúlyozzák, hogy a reziliencia nézőpontja ugyan nagyon hasznos konstruktum az iskolai mentálhigiéné szempontjából, de a perspektíva általánosítása egyáltalán nem szerencsés, hiszen a rizikó és a reziliencia nem stabil időben. A gyermekek szükségleteire épülő támogatásnak ezért rugalmasnak kell lennie, és alkalmazkodnia a bekövetkező változásokhoz. A túláltalánosítás veszélyei többek között abban rejlenek, amire már Rutter és Maughan (2002) is utalt, miszerint az iskolai faktorok csak kb. 20%-ban magyarázzák az iskolai siker variációját. Másrészt, a család rizikótényezői közül sok olyan állhat fenn, aminek a megváltoztatása nehéz vagy akár lehetetlen, mint a szegénység, az alacsony iskolai végzettség, az erőszakos lakókörnyezet, amelyek befolyással bírnak az iskolai teljesítményre. Harmadrészt Doll és munkatársai (2011) hangsúlyozzák, hogy az egyes gyermekek által elért iskolai sikert és rezilienciát nem lehet a populáció szintjén megjelenő előfordulással összevetni. Ráadásul, az adott tanuló sikere és eredményei is változó tendenciát mutathatnak, hiszen sem a nehézségek, sem a védőfaktorok nem állandóak. Ez a felvetés ütközik Elias és Haynes (2008) véleményével, akik szerint a védőfaktorok működése folyamatos. Elképzelhetőnek tűnik az is, hogy ugyan a védőfaktorok, illetve a rizikótényezők többé-kevésbé folyamatosan működnek és jelen vannak az esetek bizonyos százalékában, azonban a gyermek adott életkori és fejlődési szakaszában nem igényli őket vagy nem szenved különösebben a hatásuktól. Ennek fényében nem

meglepő, hogy bizonyos tanulók egy adott periódusban nagyobb mértékű sérülékenységet árultak el, míg más időszakokban nagyobb mérvű rezilienciát mutattak (Doll és mtsai, 2011).

Irodalom

- Alvord, M. K., Gurwitch, R. és Palomares, R. S. (2003). *Resilience for Kids and Teens: A Guide for Parents and Teachers*. American Psychological Association. Letöltve: 2015. január 26-án
<http://coloradotherapycare.com/parenting/resilience-for-kids-and-teens-a-guide-for-parents-and-teachers/>
- Alvord, M. K. és Johnson Grados, J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach, *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245.
- Anderson, K. M., Renner, L. M. és Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence, *Violence Against Women*, 18, 1279.
- Banatao, E. J. (2011). *Educational Resilience: The Relationship between School Protective Factors and Student Achievement*, San Diego State University, doktori disszertáció
- Barnes, R., Josefowitz, N. és Cole, E. (2007). Residential Schools: Impact on Aboriginal Students' Academic and Cognitive Development, *Canadian Journal of School Psychology*, 21 (1/2), 18–32.
- Benard, B. (2006). Using Strengths-Based Practice to Tap the Resilience of Families, In: Saleebey, D. (szerk.), *Strengths Perspective in Social Work Practice*, 4/e, Boston: Allyn & Bacon. 197-220.
- Biscoe, B. (1999). *A Closer Look at Resilience: Rebounding from the Pain in the Past*, University of Oklahoma, College of Continuing Education.
- Blaustein, M. E. és Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents, How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency*. New York: The Guilford Press.
- Chambers, E. és Belicki, K. (1998). Using Sleep Dysfunction to Explore the Nature of Resilience in Adult Survivors of Childhood Abuse or Trauma. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 753–758.
- Christie, C. A., Harley, D. A., Nelson, C. M. és Jones, K. (é. n.): *Promoting Resilience in Children: What Parents Can Do*, cecp.air.org/familybriefs/docs/Resiliency1.pdf
- Cox, D. A. (2004). *Leaders Fostering Resiliency in Schools*, University of Pittsburgh, doktori disszertáció

- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K. és Turner, A. (2011). The Promise and Caution of Resilience Models for Schools, *Psychology in Schools*, 48(7).
- Elias, M. J. és Haynes, N. M. (2008). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
- Fallon, C. M. (2010). *School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. Ann Arbor: UMI Dissertation Publishing, ProQuest LLC.
- Garmezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite Risk. *Psychiatry*, 56(1), 127–136.
- Glantz, M. D. és Svoboda, Z. (1999). Analysis and Reconceptualization of Resilience. In: Glantz, M. D. és Johnson, J. L. (szerk.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 109-126.
- Gordon Rouse, K. A., Ingersoll, G. M. és Orr, D. P. (1998). Longitudinal Health-Endangering Behavior Risk among Resilient and Nonresilient Early Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23, 297–302.
- Henley, R. (2010). Resilience Enhancing Psychosocial Programmes for Youth in Different Cultural Contexts: Evaluation and Research. *Progress in Development Studies*, 10, 295.
- Huffmann, L. C., Mehlinger, S. L. és Kerivan, A. S. (2000). *Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School*, Paper 1, CE-CREDIT.com, „Your Continuing Education Resource”. Letöltve: 2013. 05. 12-én: <http://secure.ce4alliance.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf>
- Human Resources Development Canada, Applied Research Branch Strategic Policy, (1998). *Risk and Resilience in Six- and Ten-Year-Old Children*. Letöltve: 2017. 05. 10-én: https://slideblast.com/risk-and-resilience-in-six-and-ten-year-old-children_59a5b90b1723ddfaa04378bd.html
- Kim, D. H. és Yoo, I. Y. (2010). Factors Associated with Resilience of School Age Children with Cancer. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46, 431–436.
- Laursen, E. K. és Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 84(2). 240-246.
- Luthar, S. S. (Szerk. 2003). *Resilience and Vulnerability: Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. és Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Malindi, M. J. és Machenjé, N. (2012). The Role of School Engagement in Strengthening Resilience among Male Street Children. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 71–81.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. és Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice, In: Luthar, S. S. (szerk.): *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press. 1-25.
- Mayr, T. és Ulich, M. (2009). Social-Emotional Well-Being and Resilience of Children in Early Childhood Settings – PERIK: An Empirically Based Observation Scale for Practitioners, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29 (1), 45–57.
- Merrell, K. W., Levitt, V.H. és Gueldner, B. A. (2010). Proactive Strategies for Promoting Social Competence and Resilience, In: Peacock, G. G., Ervin, R. A., Daly III, E. J. és Merrell, K. W. (szerk.), *Practical Handbook of School Psychology, Effective Practices for the 21st Century*. New York: The Guilford Press. 254-273.
- Noltemeyer, A. L. és Bush, K. R. (2013). Adversity and Resilience: A Synthesis of International Research, *School Psychology International*, 34, 474-487.
- Noonan Walsh, L. és Rooney, K. (2004). Retreat and Resilience: Life Experiences of Older Women with Intellectual Disabilities, *American Journal of Mental Retardation*, 109(5), 429–441.
- Padron, Y. N., Waxman, H. C. és Huang, S. L. (1999). Classroom Behavior and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Elementary School Students, *Journal of Education for Student Placed at Risk* 4(1), 63–81.
- Reed-Victor, E. (2003). *Supporting Resilience of Children and Youth*, Project HOPE Information Brief No. 1. Williamsburg: Virginia Department of Education.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, In: Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, J. H. és Weintraub, S. (szerk.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Cambridge: Cambridge University Press. 181-214.
- Rutter, M. és Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002, *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.
- Smith, L., Webber, R. és DeFrain, J. (2013). *Spiritual Well-Being and Its Relationship to Resilience in Young People: A Mixed Method Case Study*, SAGE Open, 3. (2), 1-16.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J. és Bezrucko, N. (1999). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth, *Journal of School Psychology*, 37(4), 425–448.
- Solt Ágnes. (2012). *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban*, Doktori (PhD) disszertáció, kézirat, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar.

- Szakács Katalin (2007). *A nevelési tanácsadók helyzete és szerepe a tanulási és más zavarok megoldásában*, Nevelési Tanácsadók Egyesülete. Letöltve: 2017. 05. 01-jén: http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/szakacs_nevelési_tanacsadok.pdf
- Toland, J. és Carrigan, D. (2011). Educational Psychology and Resilience: New Concept, New Opportunities, *School Psychology International*, 32, 95-106.
- Verlinden, S., Hersen, M. és Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings, *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3–56.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. és Stoolmiller, M. (2008). Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488.
- Werner, E. E. és Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.
- White, B., Driver, S. és Warren, A-M. (2008). Considering Resilience in the Rehabilitation of People with Traumatic Disabilities, *Rehabilitation Psychology*, 53(1), 9–17.
- Wolin, S. J. és Wolin, S. (1993). *The Resilient Self*. New York: Villard Books.

A DISZKALKULIA MEGÍTÉLÉSE A GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÖRÉBEN

A sajátos nevelési igényként jelentkező diszkalkulia viszonylag kevésbé ismert jelenség, ennek következménye, hogy a pedagógusok nehezebben ismerik fel a problémákat időben, így későn vagy egyáltalán nem kezdődik meg a speciális fejlesztés. Ilyen esetben a tanulónál számos negatív hatás megfigyelhető, például csökken az önbecsülése, magatartásproblémák jelentkezhetnek, az iskolát és a tanulást szenvedésként éli meg. Az iskolai teljesítménye nem éri el azt a szintet, amire megfelelő fejlesztés mellett képes lenne, ennek következményei egész életére kihatnak.

A diszkalkulia nem egyszerű téma, a jelentősége viszont annál nagyobb. Ha időben (óvodás vagy kisiskolás korban) fény derül a számolási nehézségre, a megfelelő terápia elkezdődhet, a gyermek fejlődése valószínűsíthető. A felismerés felelőssége egyrészt a pedagógusokat terheli, ezért fontosnak tartottuk felmérni, hogy a leendő, illetve a gyakorló pedagógusok mennyire kompetensek a témában.

A tanulási zavar fogalma nehezen meghatározható, hiszen nagyon változatos tüneteket foglal magában, illetve több, háttérben álló ok eredménye, ezért sokan és sokféleképpen fogalmazták meg (Harmatiné, 2013). Kalamár (2005) szerint érési egyenetlenségek állnak a tanulási zavarok mögött. Feltevését Flavell hálóelméletével magyarázza, miszerint olyan komplex hálóként képzelhető el a gyermek értelmi fejlődése, amely az érési különbözőségek és egyenetlenségek lehetőségét magában hordozza. Azonos időben lehetnek különböző fejlődési szinten a kognitív funkciók, mégis ezek kapcsolódásából származik egy jól koordinált, összerendezett, fejlődőképes struktúra.

A diszkalkulia meghatározása és jellemzői

A diszkalkulia nem az egyetlen oka lehetnek annak, ha egy gyermeknek gondjai akadnak a matematikával, ezért nagy pontosságot kíván a felismerése. Ez a speciális tanulási nehézség nagyban befolyásolja az érintett gyermekek számtantanulását. Többféle megfogalmazás vagy definíció létezik a diszkalkulia leírására. Többféle kutatási irány működik

egymás mellett, illetve egymás kiegészítéseként. A diszkalkulia megfogalmazásának sokszínűségéről tanúbizonyságot adnak az alábbi meghatározások is.

a) Mesterházi értelmezésében „diszkalkuliának tekintjük azokat a matematikatanulási nehézségeket, amelyek különböző intelligenciaszint mellett a matematika bármely témakörének tanuláskor rendszeresen ismétlődő eredménytelenségekben, vagy tartósan nagyon alacsony szintű teljesítményekben mutatkoznak meg.” (Mesterházi, 1996, pp. 6.)

b) Az Egészségügyi Világszervezet, azaz a WHO a diszkalkulia definícióját a következőképpen fogalmazta meg: „A diszkalkulia a számolási képességek körülírható zavarát jelenti, amely nem magyarázható csupán általános intelligenciacsökkenéssel, vagy a nem kellő figyelemmel történt beiskolázással. A hiányosságok elsősorban az alapműveletek (összeadás, kivonás, szorzás, osztás) elvégzésének képességére vonatkoznak, kevésbé a magasabb rendű matematikai jártasságokra, mint az algebra, trigonometria, a geometria vagy a differenciál-és integrálszámítás műveletei” (Christiansen, 2014, pp. 116.).

c) Magyarországon a Betegségek Nemzetközi Osztályozásának megfogalmazását alkalmazzák a diszkalkulia definiálásához. A BNO rendszerében a diszkalkulia a mentális és viselkedési zavarok alfejezetben szerepel, és az aritmetikai készségek zavara részben található meg a következő meghatározással: „Az aritmetikai készségek károsodása alakul ki, ami nem magyarázható egyszerűen mentális retardációval, vagy nem megfelelő oktatással. A zavar vonatkozik alapvető feladatokra, mint az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, illetve később érinti a sokkal absztraktabb feladatokat, mint az algebra, trigonometria, geometria vagy kalkulációk” (BNO, 2004).

A pedagógiai szakirodalomban (például Harmatiné, 2013; Christiansen, 2014, Burny, Vaicke és Desoete, 2012; Williams, 2012) a diszkalkuliának számtalan felismerhető ismertetőjegye van. Már óvodás korban felfedezhetők a diszkalkuliára és az egyéb tanulási zavarokra utaló tünetek. Feltűnő jelenség lehet az óvodapedagógusok számára, ha a gyermek ügyetlen, gyakran elesik, a mozgásokhoz társuló utasításokat nem képes végrehajtani bemutatás után sem, illetve a finommozgások végrehajtása gyenge (a ceruzát, ollót, krétát rosszul fogja, illetve gondot okoz a gombolás és a fűzés). Egy történet eseményeinek megfelelő sorrendben való felidézése is nehézséget jelent, csak egyesével elmondott utasításokat képes végrehajtani, mivel az összetetteket nem tudja követni. Ezeken kívül óvodás és kisiskolás korban figyelmeztető jelnek tekinthetők a számfogalom megértésének problémája, csoportosítás szín, nagyság vagy forma szerint. Nehézséget jelent az alapvető matematikai műveletek elsajátítása, valamint

a számszerű tények megjegyzése. Jelentős problémáik vannak az emlékezettel, ezek közé sorolható a szorzótábla megtanulásának nehézsége, ugyanis a gyermek hiába képes megtanulni, egy éjszaka alatt el is felejtí. Az irányok megnevezésében szintén bizonytalanok.

A diszkalkuliás gyermekeknél megfigyelhetjük, hogy az egyszerű számításokat is küszködve végzik el, illetve az ujjaikat használják az alapműveletek kiszámítása során. Ezek a gyermekek még a kevés elem darabszámát sem tudják átlátni és megbecsülni. Amennyiben egy tevékenység két vagy három lépésnél összetettebb, nagyon könnyen összezavarodnak. A számolási zavarnak sok tünete van, amelyekről felismerhetők. Ezek közé tartozik az előzőekben felsoroltakon kívül még a matematikai műveleti jelek felismerésének, értelmezésének, megfelelő alkalmazásának nehézsége, a maradék megtartása írásbeli műveletvégzés során, számjegyek kihagyása vagy felcserélése, a helyi érték kialakulatlanságának a fogalma, illetve a visszafelé történő számolás megbízhatatlansága. A diszkalkuliás gyermek a térben nehezen tájékozódik és keveri a jobb-bal irányokat, a sorba rendezés is nehézséget okoz csakúgy, mint az absztrahálás. Az olyan mindennapi élethez szükséges dolgok, mint a pénzzel való bánás, az óráról az idő leolvasása, az idejének a beosztása, napi teendőinek megszervezése is problémát jelent a számára (Bird, 2011).

Dékány (1995) szerint a számolási nehézséggel küzdő személyekre jellemző a 6-os és 9-es számjegyek összekeverése, amely a látási észlelés zavarának tudható be; az „E” betű és a 3-as számjegy összekeverése a téri, síkbeli tájékozódás zavara miatt; a 6–7, 4–7 számjegyek összekeverése mellett a zöngés-zöngétlen, valamint a hosszú-rövid mássalhangzók megkülönböztetésének nehézsége az akusztikus észlelés zavara okán. A diszkalkuliások markáns jegye, hogy a nagymozgásaik ügyetlenek. Kutatással alátámasztható az a tény is, miszerint egy számolási zavarral küzdő gyermekcsoport teljesítménye jóval alulmarad a kontrollcsoportéval összehasonlítva a finommotorikus mozgásokat illetően, valamint az íráskészség is elmarad a korátlagtól. Ezek a gyermekek rendkívül szétszórtak, nagyon fáradékonyak, emiatt csak rövid ideig tudnak koncentrálni, illetve alacsony szintű a figyelmegosztásuk is.

Az elsődlegesen és másodlagosan kialakult számolási gyengeség fontos eltéréseket mutat Dékány (1995) szerint. Az elsődlegesen kialakult számolási gyengeség mutatja a központi idegrendszer sérülését, vagy az agyműködés genetikailag függő és perinatálisan megszerzett sajátosságait, amelynek következtében kimutathatók az agyműködés meghatározott funkciózavarai. A másodlagos számolási zavarok ezzel szemben „stresszhatásként”, azaz pszichikai reakcióként keletkeznek, vagyis a stressz összefüggésben van a számolással.

A nevelésnek hatalmas szerepe van, hiszen az érzékeny, éngyenge, becsvágyát vesztett, valamint a túlvédett és önállótlan nevelés és a kevés védelmet és segítséget nyújtó, agresszív nevelési környezet a másodlagos számolási gyengeség kialakulására hajlamosítja az egyént. Mivel a kudarcélmény csökkenti a tanulási kedvet, ha a hibázást a tanár személye és az osztály magatartása szégyellnivalónak vagy degradálónak ítéli meg, könnyen kialakulhat másodlagos számolási gyengeség. A környezeti tényezők is súlyosbíthatják a diszkalkuliás tüneteket, tehát szerepük lehet a másodlagos pszichés tünetek kialakulásában. A gyermekek a kudarcok sorozatai miatt elvesztik az önbizalmukat, gátlásos személyiséggé alakulhatnak, vagy épp ellenkezőleg, az elhárító mechanizmus miatt felülértékelik önmagukat. Ezek a gyermekek peremgyerekekké válhatnak a gyenge eredményeik miatt. Jellemző rájuk a késés, a pontatlanság, és hogy nem figyelnek eléggé környezetük, felszerelésük rendjére.

A számolási zavarral küzdő tanulók a megannyi sikertelenség folytán önvédő technikát fejlesztenek ki, amelynek következtében kudarckerülőkké válnak, mivel az eredménytelenség elkerülésének célja dominál. Ez azt jelenti, hogy a kudarckerülő személy a képességek defektusának tulajdonítja hiányosságait, így túl könnyű feladatot vállal, hogy óvja magát. Ezeknél a gyermekeknél nagyon fontos a külső motiváció, hiszen anélkül nem kezdik el a feladat megoldását (Williams, 2002).

Szakirodalmi adatok (Bird, 2011; Dékány, 1995) támasztják alá azt a tényt, miszerint a számolási képesség gyengesége gyakran együtt járhat az olvasás, írás területén megmutakozó zavarokkal. Valószínűsíthető, hogy a diszlexiával küzdők fele diszkalkuliás is. Gyanúra adhat okot, ha a gyermek vonakodva olvas, ír, szövegértése gyenge többszöri újraolvasást követően is, rossz a helyesírása, a betűket összekeveri. Ebben az esetben a tanuló szóban sokkal jobban teljesít, mint írásban.

A kutatás ismertetése

Vizsgálatunkban azt néztük meg, milyen véleménnyel és ismeretekkel állnak hozzá a diszkalkuliához a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók, illetve a gyakorló pedagógusok. A diszkalkuliával kapcsolatos kutatások között hiánypótló egy olyan vizsgálat, amely a pedagógusok tapasztalataira és véleményére koncentrált, ezért kutatásunk célja volt a pedagógusok és a leendő pedagógusok esetleges hiányosságainak feltérképezése. Kutatásunk alanyai nappali tagozatos tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók, valamint gyakorló tanítók és óvodapedagógusok.

Kutatásunk kiindulópontját az alábbi hipotézisek képezték:

- A pedagógusoknak és a pedagógusjelölteknek nehézségeik vannak a diszkalkulia felismerésével kapcsolatban.
- A pedagógusok és a pedagógusjelöltek bizonytalanok a diszkalkulia megfogalmazásában.
- Határozatlanok abban, hogy a diszkalkulia gyanújának felmerülése esetén kihez kell fordulni.
- A válaszadók nincsenek tisztában a diszkalkulia kialakulásának okaival.
- A megkérdezettek kevés módszert ismernek a diszkalkulia kezelésére.
- Egyetértenek azzal, hogy fontos a tanár-szülő együttműködés, az elfogadó környezet, a szeretetteljes bánásmód és a megszügyenítés elkerülése.

A felmérést kvantitatív módszerrel, kérdőív kitöltésével végeztük, amely tartalmazott nyílt és zárt kérdéseket, illetve Likert-skálát is. Az első öt kérdés általános adatokra vonatkozott, amelyekben a hallgatóktól a szak bejelölését, évfolyamuk számát, a gyakorló pedagógusoktól a szak megnevezését, illetve a pályán eltöltött éveik számát kérdeztük. A kérdőívet igyekeztünk úgy összeállítani, hogy minél részletesebb képet kapjunk a válaszadók diszkalkuliához kötődő ismereteivel kapcsolatban: hogyan határozzák meg a diszkalkulia fogalmát, milyen jellemzőket tudnak felsorolni, fel tudják-e ismerni tüneteit, illetve milyen módszereket ismernek a számolási gyengeség kezelésére. A kérdőívet összesen 94 fő töltötte ki a 2016/17-es tanév során. A tanító szakos hallgatók válaszait két csoportra osztottuk: 1–2. évfolyam és 3–4. évfolyam. Ezt a csoportosítást az indokolja, hogy az első két évben nem tanulnak speciális ismereteket a tanulási zavarokról, harmadik évben van a hallgatóknak Differenciáló pedagógia és Differenciáló pszichológia kurzusuk, amelyeken a diszkalkulia is szóba kerül.

Eredmények

Elsőként azt szeretnénk volna megtudni, van-e a válaszadók családjában vagy baráti körében diszkalkuliás gyermek, és miről ismerték fel. A kitöltők 75,5%-a (71 fő) jelölte a „nem”, 9,6%-a (9 fő) az „igen”, 14,9%-a (14 fő) pedig a „nem tudom” válaszokat. A tanítójelöltek 1–2. évfolyamán 2 fő válaszolta, hogy családi, baráti körében van diszkalkuliás gyermek, tüneteik felsorolásánál tanulási és számolási nehézségre hivatkoztak, konkrét tünetet egyikük sem említett. A tanítójelöltek 3–4. évfolyamán 1 fő adott igenlő választ a kérdésre, aki a nehéz számolást, és a számok összehasonlításának nehézségét sorolta a tünetek közé.

Az óvodapedagógus szakos hallgatók közül 3 fő közvetlen környezetében található számolási nehézséggel küzdő gyermek. Közülük egy hallgató volt, aki informatív válaszzal tudott szolgálni, ő a számjegytévesztést és a feladatok megoldásának nehézségét fogalmazta meg. A gyakorló tanítók körében 1 fő jelezte a probléma meglétét szűk ismeretségi körében. A tanítónő amellett, hogy a diszkalkulia konkrét tüneteit, - emlékezet gyengesége, számok sorrendiségének felcserélése - sorolta fel, a diszgráfiát, valamint annak jellemzőit is említette, mivel a gyermeknél mind a két tanulási probléma fennáll.

Az megkérdezett óvodapedagógusok közül két személynek van a közelében matematikai nehézséggel küzdő gyermek. Mindkét válaszadó jelezte a matematikai feladatok megoldásának nehézségét, emellett egyikük több, idáig még nem említett jellemzőt sorolt fel, például problémát jelent a téri tájékozódás, a testrészek megnevezése és a formák felismerése.

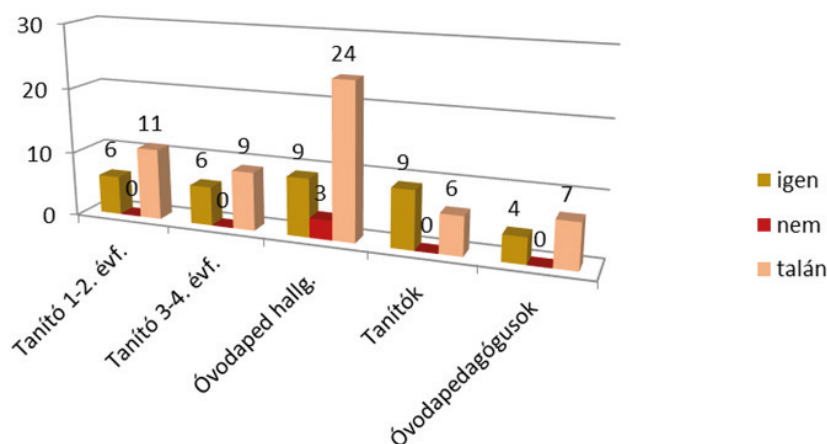
A fentebb leírtakból kitűnik, hogy a gyakorló pedagógusok sokkal tájékozottabbak a tanulási zavart illetően, bővebben, kifejezőbben, a jellemző tünetek pontos felsorolásával foglalták meg a problémát, míg a hallgatók csak egy-két fogalmat említettek, amelyek között szerepelt a fogalomkör tágitása (pl. a tanulási nehézség).

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a kitöltők tanulmányaik során találkoztak-e a diszkalkulia fogalmával, mivel a felismeréshez elengedhetetlen, hogy tudjunk magáról a problémáról. Az összesített eredmények azt mutatják, hogy a többség (74 fő) találkozott tanulmányaik alatt a számolási zavar fogalmával, 18 fő nem, 2 fő pedig nem válaszolt a kérdésre.

A számolási zavar problémájának felfedezése után szeretnénk volna megtudni, hová, kihez fordulnak. Az 1–2. évfolyamos tanító szakos hallgatók a legtöbb esetben nem neveztek meg egy konkrét személyt vagy intézményt, a válaszuk csupán annyi volt: szakemberhez. A 3–4. évfolyamos hallgatók körében is megjelent néhány esetben ugyanez a válasz, azonban többen említették a Nevelési Tanácsadót, a gyógypedagógust, a fejlesztőpedagógust. Mind a négy évfolyamban elenyésző az üresen hagyott válaszok száma. Az óvodapedagógus-jelöltek a legtöbb esetben ugyanazt a választ adták, mint a tanítójelöltek, azonban az orvoshoz irányítás is megjelent a válaszok között. A gyakorló pedagógusok, csakúgy, mint a hallgatók, megnevezték a szakembereket, valamint a Pedagógiai Szakszolgálat is megjelent a válaszaikban. Annyiban mutatkozott különbség, hogy a tanítók legtöbbje a Nevelési Tanácsadót is megnevezte.

A kérdőívet kitöltő 94 főből mindössze 15-en beszélnek a problémáról a szülőkkel, pedig szülői belemegyezés hiányában sem vizsgálat nem indítható, sem pedig a fejlesztést elkezdeni nem lehet. A megkérdezettek nem említették a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet alapján történt változásokat, miszerint egy intézménybe egyesültek a nevelési tanácsadók és az egyéb szakszolgálati feladatot ellátó intézmények, hanem a régi nevükön említették őket (pedagógiai szakszolgálat, nevelési tanácsadó). Megdöbbentő volt egy gyakorló tanító által adott válasz, miszerint internetes fórumokról tájékozódna, illetve egy felső évfolyamos tanító szakos hallgató válasza, aki a pedagógiai asszisztenshez fordulna a problémával. A válaszokból kitűnik, hogy még a gyakorló pedagógusok is bizonytalanok abban, hogy kihez forduljanak segítségért, a pedagógusjelöltek pedig még inkább.

Az alábbi ábrán (II/3. ábra) jól látszik, hogy mind a pedagógusjelöltek, mind a gyakorló pedagógusok bizonytalanok abban, hogy fel tudják-e ismerni a számolási zavart.



II/3. ábra: A diszkalkulia felismerése (saját szerkesztés)

Ez az eredmény meglepő annak tudatában, hogy a legtöbb pedagógus több mint 10 éve foglalkozik gyerekekkel. Az azonban bizakodásra ad okot, hogy a tanítók biztosabbnak látszanak, hiszen nagyobb számban jelölték azt, hogy fel tudják ismerni a problémát. Az igen választ adók az alábbi problémákat, tüneteket nevezték meg:

A tanítók közül legtöbben

- a szám- és műveletfogalom megértésének nehézségét,
- a figyelemkoncentráció hiányát,

- az emlékezet gyengeségét,
- a számjegyek felcserélését,
- a térbeli tájékozódás gyengeségét,
- az irányok megnevezésének problémáját fogalmazták meg.

Néhányan említették

- a nagy- és finommozgások rendezetlenségét, fejletlenségét,
- a szorzótábla megtanulásának képtelenségét,
- a szabályok, szövegek értelmezésének nehézségét.

A tanítók a felmerült helyzetet a következőképpen kezelték:

- kezdeményezték a tanuló vizsgálatát,
- kérték a szülő támogatását,
- igyekeztek a gyermek pozitívumaira építeni,
- sikerélményhez juttatták,
- segítséget nyújtottak képességeinek kibontakoztatásában.

Egy óvodapedagógus munkája során fordult elő, hogy diszkalkuliás gyermekkel foglalkozott. Leírása szerint játékos légkör megteremtésével

- a téri tájékozódást,
- a formák felismerését,
- a testrészek megnevezését fejlesztette.

Egy hallgató is foglalkozott számolási zavarral küzdő személlyel, akit a középiskolai tanulásban segített.

A következőkben a diszkalkulia definiálására került sor. A kitöltőknek meg kellett fogalmazniuk, mit jelent számukra a diszkalkulia. Az 1–2. évfolyamos tanító szakos hallgatók leginkább szinonimákkal válaszoltak, illetve olyan általánosságokat fogalmaztak meg, mint a „gondot okoz a számolás”, „gyakran téveszt”, és „nem tud számolni”. A 3–4. évfolyamos tanító szakos hallgatók is alkalmaztak szinonimákat, azonban jellemző, hogy a számolási nehézség tüneteit (például gyengébb emlékezet, számjegyek tévesztése), okait (például öröklés, csökkent részképesség) sorolták fel.

Az óvodapedagógus szakos hallgatók is szép számmal alkalmazták az előzőekben leírt módszert, miszerint a diszkalkulia szó rokon értelmű megfelelőivel válaszoltak. A megfogalmazások között szerepelt a számfogalom meg nem értésére való utalás, ami azonban

szintén a tünetekhez sorolható. Voltak olyan hallgatók, akik olvasási nehézségnek, illetve egyfajta betegségnek definiálták, egy kitöltő pedig beismerte, hogy hallotta már a szót, de nincs tisztában a jelentésével.

A gyakorló tanítók sokoldalúan, és komplexen fogalmazták meg a diszkalkulia jelentését. Többek között említették a részképességek fejlődésének elmaradását, okokat, tüneteket soroltak fel, illetve előre tekintettek a korai felismerés és a kezelés fontosságára a jó eredmények elérése érdekében. Felhívják a figyelmet a felismerés nehézségére, hiszen a számolási zavarral küzdő gyermekek egyéb területeik erősítésével kompenzálni tudják hátrányukat, ezért nagyon fontos a kétely megjelenése, „a többi a szakember feladata” - írja egy válaszoló. A gyakorló óvodapedagógusok közül néhányan jól összefoglalva a tanulási zavar egyik formájaként írják le, ami már óvodás korban felismerhető. Megfogalmazzák a részképesség-zavart is.

Ehhez kapcsolódóan a következő kérdés során azt szerettük volna megtudni, hogy a kitöltők mit gondolnak a diszkalkulia kialakulásának okairól. Az első és második évfolyamos tanító szakos hallgatók többsége szerint

- a családi háttér,
- a szorongás,
- a félelem,
- a stressz,
- az öröklődés és
- a genetika mind hozzájárulnak a számolási zavar kialakulásához.

A válaszok között szerepel a fogamzásgátló tabletta hosszú távú szedése. A harmadik, negyedik évfolyamos hallgatók lehetséges okoknak tartják

- a nehéz szülést,
- a születési rendellenességet,
- a balesetet,
- az idegrendszeri sérülést,
- a genetikát,
- az öröklődést,
- a stresszt.

A hallgatók tájékozottságára utal, hogy a felsoroltakat mind megtaláljuk a szakirodalomban. Az óvodapedagógus szakos hallgatók a már eddig felsoroltakon kívül említik

- az oxigénhiányos állapotot,

- a nem megfelelő nevelést,
- a csecsemő nyakára tekeredett köldökszínórt.
- A hallgatók feltételezései között szerepel
- a gyermek rossz beidegződései,
- a koncentráció hiánya,
- az egyensúlyzavar, valamint
- a szem és kéz koordináció okolása is.

Ezeket a feltevéseket azonban nem támasztja alá szakirodalom. Erre a kérdésre 10 hallgató nem válaszolt. Gyakorló óvodapedagógusok válaszai között szerepel a nem megfelelő csecsemőkori mozgásfejlődés, mint lehetséges indok. A kérdésre ketten „nem tudom” választ adtak, 4 fő pedig nem töltötte ki. Amint láthatjuk, a kitöltők többségében tisztában vannak a diszkalkulia kialakulásának lehetséges okaival.

Az esetleges hiányosságok feltárása érdekében a soron következő kérdésnél a válaszolóknak öt tényezőt kellett felsorolniuk, amelyek a diszkalkuliás gyermekekre jellemzőek.

Az 1–2. évfolyamos tanító szakos hallgatók a jellemzők közé sorolták többek között

- a magatartási problémákat,
- a figyelemzavart,
- a mozgáskoordinációs problémákat,
- a tudás visszamaradottságát, és
- a bizonytalanságot is.

A 3–4. évfolyamos tanító szakos hallgatók rendkívül informatívak voltak ezen a téren. Felsorolásaik között szerepel

- a számolás az ujjak segítségével,
- az óra leolvasásának problémái,
- a jobb és bal megkülönböztetésének nehézsége,
- a rossz időbeli tájékozódás,
- a számjegyek felcserélése, kihagyása,
- a koncentrálás nehézsége.

Azonban válaszaik között olyan gondolat is szerepel, miszerint fogékony az absztrakciókra, ami azonban nem fedti a valóságot, hiszen a szakirodalomban ennek éppen az ellenkezőjét találjuk.

Az óvodapedagógus szakos hallgatók a következőket sorolták fel a tényezők kapcsán:

- a gyermek nehezen tájékozódik térben,
- pontatlan,
- sokszor kapkod,
- a műveleteket rosszul ismeri fel,
- nehezen érti meg a szabályokat.

A gyakorló tanítók több olyan ismervet említettek, amelyeket a hallgatók nem sorakoztattak fel:

- sorozatok felismerésének, folytatásának nehézsége,
- számok tükörírása,
- gyenge emlékezet,
- lassú műveletvégzés,
- szorongás,
- problémát jelent a pénz kezelése, váltása,
- a szorzótáblát nehezen tanulja meg a gyermek.

A gyakorló óvodapedagógusok a már megnevezett tényezőkön kívül a következőket sorolták fel:

- nem szeret, nem tud számolni, számlálni,
- a formák felismerése nem megfelelő.

Ez a felsorolás kevésnek tűnhet, ám a 11 főből 6 fő nem válaszolt, egynek pedig nincsenek tapasztalatai ilyen téren.

Ahogy az a fentiekből kitűnik, a kitöltők többnyire jeleskedtek a jellemzők felsorolásában. Az azonban megállapítható, hogy a legtöbb informatív választ a gyakorló tanítók adták.

Kutatásunk során a legkevesebb válasz arra kérdésre érkezett, amely azt hivatott felmérni, hogy milyen módszereket ismernek a megkérdezettek a diszkalkulia kezelésére.

Az 1–2. évfolyamos tanító szakos hallgatók közül csupán öten válaszoltak a kérdésre, négyen pedig arra hivatkoztak, hogy nem ismernek módszereket. A válaszolók többsége azonban módszerek helyett a fejlesztő pedagógust és a gyógypedagógust említette. A 3–4. évfolyam tanító szakos hallgatói leginkább a fejlesztést tartották megfelelő módszernek, azt azonban csak kevesen fejtették ki jobban, hogy mire is gondolnak. A kik részletezték a fejlesztő foglalkozást, a következőket tartották fontosnak:

- figyelem,
- emlékezet,
- logikai gondolkodás,
- tájékozódás fejlesztése.

A 36 fő óvodapedagógus hallgató közül 24 fő hagyta megválaszolatlanul ezt a kérdést.

Azok, akik válaszoltak,

- a folyamatos gyakorlást,
- az ismétlést, és
- a játékos feladatokat sorolták fel.

Ezekon kívül említették még a fejlesztő tanárok, szakemberek segítségét, a fejlesztések lehetőségét.

A gyakorló tanítók közül csupán egy fő hivatkozott arra, hogy nem tájékozott ebben a témában, mivel nem tanít matematikát, a többség informatív választ adott a kérdésre.

Felsorakoztattak olyan technikákat, mint

- a saját testen való tájékozódás gyakoroltatása,
- a sorminták, sorozatok megfigyelése, folytatása,
- a tananyag tanuló képességeihez való igazítása,
- a multiszenzorialitás,
- több idő biztosítása a feladat elvégzéséhez,
- a közvetlen kétszemélyes helyzetekben egyéni támogatás nyújtása,
- a sokoldalú eszközhasználat biztosítása,
- a folyamatos pozitív megerősítés, sikerélményhez juttatás.

Továbbá említettek tényleges módszereket is:

- Dyscalculine program,
- mozgáskotta,
- Kulcsárné-féle módszer,
- Demeter Katalin módszere,
- Ronit Bird módszere,
- diszkalkulációs számára készült munkafüzetek használata (pl. Tálas Józsefné: Számolás 1–4).

Sajnos a gyakorló óvodapedagógusok nagy számban nem adtak választ erre a kérdésre, 1 fő pedig saját bevallása szerint nem ismer módszereket. A válaszolók

- terápiás programot,
- fokozatosságot,
- fejlesztő játékokat,
- egyéni foglalkozásokat említettek.

Jól látszik, hogy a tanulmányok előrehaladtával és a tapasztalatok szerzésével bővül a diszkalkulia kezelésének módszertani eszköztára. Észrevehető, hogy míg az alsó évfolyamos hallgatók csak szakembereket tudtak felsorolni, addig a felső éves pedagógusjelöltek már konkrét fejlesztési területeket érintettek, a gyakorló tanítók pedig konkrét módszereket is ismernek.

Fontosnak tartottuk felmérni, hogy a kitöltők mennyire vannak tisztában az elsődleges és másodlagos diszkalkulia meghatározásaival. A kitöltők közül 58 fő (66%) jelölte be helyesen, 29 fő (33%) helytelenül, 7 fő pedig nem töltötte ki a kérdőívnek ezt a részét.

A kérdőív következő pontjánál 13 tünet (melyek között szerepeltek diszlexiára és diszgráfiára utaló jelek is) közül kellett azokat kiválogatni, amelyek a diszkalkuliára vonatkoznak, összesen 7 állítást.

A következő szimptómák közül kellett kiválasztani azokat, amelyek a kitöltők szerint a számolási gyengeségre utalnak:

- ügyetlenséget tapasztalunk a ceruzafogásban, az olló használatában;
- változó nagyságú és formájú betűk;
- mozgás összerendezetlensége,
- gyakori az áthúzás, firkálás;
- figyelmi problémák;
- rossz kéztartás;
- emlékezet gyengesége;
- gyenge a szövegértés, értelem nélküli olvasás;
- nem szeret rajzolni;
- lassú az olvasási tempó;
- helytelen ragozás;
- pontatlan a toldalékok olvasása;
- nehézsége van a ritmikusan ismétlődő sorozat folytatásában.

Fontos megjegyezni, hogy a tünetek keveredhetnek egymással, ez egyénenként eltérő. Az adatok elemzése során kitűnik, hogy a legtöbben (68 fő) a sorozatok folytatásának

nehézségét, ezt követően az emlékezet gyengeségét (48 fő), majd a gyakori áthúzást, firkálast jelölték be. Míg az előbbi két állítást a szakirodalom alátámasztja (Dékány, 1995; Tánczos, 2006; Williams, 2012; Christiansen, 2014), addig az utóbbira a diszkalkulia összefüggésében nincs utalás. Többen ugyan bejelölték az ügyetlenséget a ceruza fogásban, azonban kevesen tartják tünetnek azt, ha egy gyermek nem szeret rajzolni. Elenyésző számú kitöltő sorolja a tünetek közé a helytelen ragozást és a toldalékok pontatlan olvasását. Még a helytelen ragozás valóban a diszkalkulia tünete (Dékány, 1995), addig az utóbbi valóban nem jellemző a számolási nehézséggel küzdő gyermekekre.

Más szempontból elemezve a táblázatot (1. számú melléklet) megfigyelhető, hogy az 1–2. évfolyamos tanító szakos hallgatók a tapasztalatlanságukból kifolyólag több olyan tünetet nem vagy elenyésző számban jelöltek, amelyek meghatározó ismérvei a diszkalkuliának. A 3–4. évfolyamos tanító szakos hallgatók tanulmányaik előrehaladtának köszönhetően több jellemvonást felismertek. Az óvodapedagógus szakos hallgatók sajnos nem jeleskedtek a tünetek felismerésében, bár a sorozat folytatásának nehézségét nagyrészt megjelölték. A gyakorló tanítók és az óvodapedagógusok a tüneteket rendkívül jól felismerték, ami valószínűsíthetően tapasztalataiknak köszönhető.

Kérdőívünk utolsó pontja egy Likert-skála, amely a kitöltők attitűdjét hivatott felmérni a következő állításokkal kapcsolatban:

- Fontos, hogy a tanár és a szülő legyen emberséges és bátorítsák a gyermeket.
- A nevelési eszközök között nem szerepelhet megszegényítés vagy irónia.
- Nagyon fontos, hogy a tanárnak el kell kerülnie, hogy a számolásban gyenge tanulót kinevessék.
- A szülőknél tudatosítani kell, hogy otthon is foglalkozzanak a gyermekkel.
- A vizsgálatról elkezdve a terápia alatt mindvégig fontos a motiváció megléte.
- Sok múlik azon, hogy a diszkalkuliás gyermekhez hogyan viszonyul a környezete.

A válaszolóknak egy ötfokú skálán kellett jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a kijelentésekkel. A maximális pontszám a teljes egyetértést jelöli, tehát aki minden állítással teljesen egyetértett, 30 pontot kapott. Ezt a pontszámot 48 fő érte el, ami a válaszadók 51%-át jelenti. A felsorolt kijelentéseket olvasva azonnal szembetűnik, hogy kivétel nélkül az összes állítás megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy a diszkalkuliás gyermek ne szorongjon, fejlődni tudjon. Bármilyen diszkalkuliáról szóló könyvet olvasva az előzőekben leírt gondolatokkal találjuk szembe magunkat. Éppen ezért volt megdöbbentő, hogy az attitűdskálára kapott válaszok eredménye azt mutatja, hogy a kitöltőknek alig több mint a fele értett teljesen egyet a kijelentésekkel, egy válaszban

pedig a kitöltők 22%-a tért el. Kevés számban (3 fő), de akadnak olyan válaszok, amelyek szerint kitöltőjük „egyáltalán nem”, vagy „nem ért egyet” azzal az állítással, hogy „a nevelési eszközök közt nem szerepelhet megszegyenítés vagy ironia.”

Összefoglalás

A kutatás eredményei a hipotéziseink nagy részét alátámasztják. Az elemzett adatok arról tanúskodnak, hogy az első hipotézis, miszerint a pedagógusoknak nehézségeik vannak a diszkalkulia felismerésével kapcsolatban, részben beigazolódott, hiszen a kitöltők többsége bizonytalan önmagában a felismerést illetően, ami ellentmond annak, hogy a jellemzőket nagyrészt ismerik. Második hipotézisünk is bebizonyosodott, a diszkalkulia fogalmát meghatározni azonban csak kevesen tudták, a legtöbben szinonimával definiálták. Ez azért nem meglepő, mivel a szakirodalom sem említ egységes meghatározást. Ezek alapján a feltételezésünk, mely szerint az emberek bizonytalanok a diszkalkulia megfogalmazásában, bizonyítást nyert.

Az adatok elemzése során beigazolódott, hogy a pedagógusjelöltek és a gyakorló pedagógusok is határozatlanok abban, hogy a gyanú felmerülése esetén kihez kell fordulni, az intézmények régi neveit említették. Ezért ez a hipotézis is igazoltnak tekinthető.

A következő feltételezés, miszerint a válaszadók nincsenek tisztában a diszkalkulia kialakulásának okaival, megcáfolódott, hiszen a szakirodalomban említett okokat többségben felsorolták. Részben igazolódott a feltételezés, miszerint a megkérdezettek kevés módszert ismernek, hiszen a legtöbben a fejlesztő és a gyógypedagógust nevezték meg, csak a gyakorló tanítók tudtak konkrét módszerekkel szolgálni. Mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek egyaránt fontosnak tartják a szülők bevonását, azt, hogy a diszkalkuliás gyermek környezete elfogadja őt, szeretetteljesen bánjanak vele, kerüljék a megszegyenítését. Ez a feltételezés szintén beigazolódott.

Az eredmények alapján kitűnik, hogy nagyobb hiányosságok a módszerek ismeretének terén tapasztalhatók, azonban a többség hallott a diszkalkulia fogalmáról, a jellemző tüneteket többnyire ismerik. A pedagógusképzés kimeneti követelményei között már régóta szerepelnek a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének specifikumai és az integrált és differenciált oktatás. A résztvevők többsége (80 %) jelezte, hogy találkozott tanulmányai során a diszkalkuliával, viszont meglepő, hogy közel 20% nemmel válaszolt.

Észrevehető, hogy a tanulmányok előrehaladtával és a tapasztalatok szerzésével bővült a diszkalkulia kezelésének módszertani eszköztára. Az attitűdvizsgálat eredménye pedig arra utal, hogy a pedagógusok még nem eléggé elfogadóak, nem minden pedagógus törekszik rá, hogy szorongásmentes, együttműködő tanulási környezetet teremtsen. Következésképpen a pedagógusképzésben még nagyobb hangsúlyt kell fektetni a speciális nevelési igény gyermekek tanítására.

Irodalom

- Betegségek és egészséggel kapcsolatos problémák Nemzetközi statisztikai Osztályozása –BNO-10 zsebkönyv (2004). Budapest: Animula Kiadó.
- Bird, R. (2011). *Hogyan győzzük le a számolási nehézségeket?* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Burny, E., Vaicke, M., & Desoete, A. (2012). Clock reading. An underestimated topic in children with mathemaics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 351–360.
- Christiansen, A. (2014). *Az írás-olvasási és számolási zavarok kezelése*. Budapest: Saxum könyvkiadó.
- Dékány J. (1999). *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Harmatiné O. T. (2014). *Kit zavar a tanulási zavar? A tanulási zavarok társas és érzelmi oldala*. Debrecen: Pedellus Kiadó.
- Kalamár H. (2005). *Tanulási zavarok korrekciója és személyiségfejlesztés*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Mesterházi Zs. (szerk.) (1996). *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Tánczos J. (2006). *Baj van a tanulással*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Williams, A. (2012). *A teacher's perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview*. Melbourne: Deakin Uneversity.

TAPOTI ANTAL – KÖVES GABRIELLA

GEOMETRIAI FELADATOK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE ELSŐ ÉS MÁSODIK OSZTÁLYOS MATEMATIKA TANKÖNYVEKBEN

A témaválasztás indoklása

A Károli Gáspár Református Egyetemen az egyik kutatócsoport dr. Köves Gabriella vezetésével az elemi matematika tankönyvek vizsgálatával foglalkozik. 2016 ősze óta tagja ennek a kutatócsoportnak Tapoti Antal, másodéves levelező hallgató is, akinek személyes indíttatása tanítói tapasztalataiból ered. Tapoti általános iskolában dolgozik jelenleg asszisztensként, ahol rálátása van az ott folyó matematikaoktatásra/ -tanításra. Találkozott olyan matematika-tankönyvekkel, amelyek alapvető eltéréseket, esetenként hibákat is mutatnak. Ezért esett témaválasztása a napjainkban használatos, két-két, eltérő felépítésű, 1. és 2. osztályos matematikai tankönyv geometriai feladatainak összehasonlítására.

A vizsgálat célja

Átfogó képet kívánunk adni mai két 1. és 2. osztályos matematika-tankönyvek geometria- tananyagának felépítéséről, a tananyag szerkesztéséről, konkrétan a geometriai tananyag megjelenéséről a kiemelt szempontok szerint.

Gondolatok a magyarországi geometria tanításának bevezetéséről

Magyarországon elsőként a pannonhalmi kolostori iskola (996) kezdte meg működését, amely az oktatási-nevelési hálózat kialakításának első lépése volt (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2005). Alapszinten nem tartalmazott mértani ismereteket. A magasabb évfolyamokon megjelent például a síkbeli egyszerű alakzatok leírása, a naptárkészítés, az időszámítás.

Az első magyar nyelvű matematikakönyv a Debreceni aritmetika (1577) sem foglalkozott még geometriával. Maróthi György 1743-ben kiadott *Arithmetica* vagy számvetésnek mestersége című művében sincs geometria fejezet, de az előszavában így ír: „Az Ólókkal s Lábakkal való számvetés nagy részént a Geometriában szokott taníttatni; minthogy abban van a fundamentoma. De mivel a dolog igen hasznos, a mint okos emberek által-látják: a Geometriát pedig igen kevés ember tanulja: jónak ítéltém ide tenni.” (Maróthi, 1743) Az oktatás kötelezővé tétele óta, fokozatosan beszívargott a geometria az 1-2. osztályos tananyagba. Kezdetben (1777) csak a második osztályban tanultak számolást-mérést, később kiterjesztették mindegyik kötelező évfolyamra, de ezen túl a geometria nem szerepelt az 1-2. osztályos tananyagban. (Köves, 2014) Lényeges változás történt az 1868-ban megjelent közoktatási törvény bevezetésével, (1868. évi XXXVIII) amely előírta a fejbeli és jegyekkel való számolás és a hazai mértékek ismeretét is. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003)

A 19-20. század fordulójára bekerültek az 1-2. osztályos tananyagba a mértékek [pénz, hosszúság, űrtartalom, súly (tömeg), idő], és a mérések méterrúddal, mérőszalaggal témakörök. A 3. osztályosba a négyzettel, téglalappal kapcsolatos ismeretek, a 4. osztályosba a területmértékek, valamint az űrmérték. Lényeges változást az 1978-as tantervben bevezetett komplex matematika hozott. A komplex matematikatanítás tananyaga mindegyik évfolyamon öt tantervi tárgykörből állt: 1. a halmazok, logika; 2. a számtan, algebra; 3. a függvények, sorozatok; 4. a geometria, mérések; 5. a kombinatorika, valószínűségszámítás, statisztika. Kicsiny változtatással ezt a felosztást találjuk a 2012-es NAT-ban is. Ezek szerint az 1978-as tantervi reform óta matematikatanításunknak szerves része a geometriai ismeretek tanítása.

A geometriai tananyag az 1-2. osztályban

1-2. osztályban a NAT három nagy téma köré csoportosítja a geometriai ismeretanyagot.

1. A síkgeometria, amely tartalmazza a síkidomok előállítását tevékenységgel, síkbeli tájékozódást, helymeghatározást; irányokat, irányváltoztatásokat, valamint egyszerű geometriai tulajdonságok felismerését, összehasonlítását.

2. A térgeometria témakörbe tartozik a térbeli alakzatok megfigyelése, szétválogatása, megkülönböztetése. Síkidom és test különbségének megfigyelése. Testek építése

szabadon, illetve modell alapján, valamint a térbeli tájékozódás, helymeghatározás; irányok, irányváltoztatások megfigyelése, felismerése.

3. A transzformációk témakörben a feladat a sík tükörrel és hajtogatással, valamint a tengelyes tükrözés megtapasztaltatása, a tapasztalatok megfogalmazása. (NAT 2012)

A vizsgálat struktúrája, az elemzés szervezése

A hipotézisek felállításához Dárdai (2002) és Köves (2014) munkáit használtuk fel. A hipotéziseket három nagyobb csoportra (A, B, C) bontottuk, és mindegyikhez alpontokat (a, b stb) rendeltünk:

A/ A tananyag tartalmi elemei, strukturáltsága

- a) A tankönyvre jellemző a vertikális koherencia, egymásra épülés (épít az előző években elsajátított ismeretanyagra.
- b) A tankönyvre jellemző a horizontális koherencia (a tananyagot kellő mélységben fejtik ki).
- c) A tankönyvben jellemző a tantárgyon belüli koncentráció. Épít a különböző matematikai területek ismeretanyagai közötti kapcsolatra.

B/ A problémamegoldás szintjei

- a) A tankönyv megfelelő mennyiségű és minőségű feladatot biztosít a direkt és az indirekt differenciálásra, amely meg is valósítható a tanórán.
- b) A minimum, optimum és az optimumot meghaladó követelmények megfelelő arányban jelennek meg a tankönyvben.
- c) A tankönyvre jellemző, hogy szem előtt tartja a felzárkóztatást.
- d) A tankönyvre jellemző, hogy szem előtt tartja a tehetséggondozást.

C/ A problémamegoldás segítése

- a) A tankönyvben a probléma megfogalmazása matematikailag egzakt (pontos), a tanulók előismereteinek, értelmi szintjének megfelelő.

A vizsgálat tárgya

Két tankönyvcsaládból választottuk ki az 1-2. osztályos köteteket. A Hajdu Sándor által szerkesztett Matematika (Műszaki Könyvkiadó; a továbbiakban: Hajdu-tankönyv), illetve a Fülöp Mária által szerkesztett Matematika (OFI) című tankönyvek sorozatából.

A geometriai témák megjelenése az OFI-s és a Hajdu-tankönyvekben

A vizsgált matematika-tankönyvekben mind a három téma megjelenik, de eltérő módon. Első lépésben a feladatok számszerű megjelenését figyeltük.

Első osztályban fejezetszinten átlagosan a tankönyvek 10%-ában, másodikban a 12%-ában jelennek meg a főleg mérésekhez, geometriai fogalmakhoz kapcsolódó témakörök. Nem fejezetszinten előfordul, hogy egy-egy feladatban tantárgyon belüli koncentráció keretében is megjelennek új témaköri tartalmak.

	Síkgeometria	Térgeometria	Transzformációk
OFI-s tankönyvek			
1. év	31	9	16
2. év	12	6	30
Össz.:	43	15	46
Hajdu-tankönyvek			
1. év	10	2	25
2. év	28	15	8
Össz.:	38	17	23

II/2. táblázat: A geometriai témakör feladatainak száma (saját szerkesztés)

Azonban a feladatok száma nem ad valós információt, mivel itt nem vettük figyelembe a feladatok ütemezését.

A/ A tananyag tartalmi elemei, strukturáltsága

a) A tankönyvre jellemző a vertikális koherencia, az egymásra épülés (épít az előző években elsajátított ismeretanyagra).

Az első osztályos tankönyvnek építenie kell az óvodai nevelésből hozott tapasztalatokra, természetesen a másodikos tankönyvnek az elsősre kell épülnie.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ONOAP) szerint az elsajátítandó matematikai kompetenciák: képes érzékelni a tárgyak egymáshoz viszonyított helyzetét, méretét, képes a térben és a síkban tájékozódni. A külső világ tevékeny megismerése során matematikai (geometriai) tartalmú tapasztalatoknak is birtokába jut, és azokat a tevékenységeiben alkalmazza. Felismeri a mennyiségi, alak, nagyságbeli és téri viszonyokat [...] fejlődik tér-, sík- és mennyiségsszemlélete. [363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet]. Szinte az összes óvodai tevékenységformának, a tervezett és spontán játéknak is része a geometriai tapasztalatszerzés. Ugyanígy az lenne kívánatos, hogy az

iskolai tevékenységeket is áthassa a geometriai tapasztalatszerzés. A geometriai ismeretek jelenjenek meg a többi nagy matematikai témakörben a gondolkodási, megismerési módszerek, halmazok-logikában; az algebra, számelméletben; a relációk, függvények sorozatokban; a kombinatorikában és a statisztikában is.

1-2. osztályban a gondolkodási megismerési módszerek témakörbe sorolja a NAT a halmaz, a logika, illetve a kombinatorika elemeit. Az alsó tagozatban nem önálló fejezetben foglalkozunk ezekkel a területekkel, hanem beépítjük a többi témakörbe, eszközként használjuk a feladatok megoldásában. Az ide tartozó ismeretek a matematikai szemlélet fejlesztését szolgálják, segítik a tanulókat a fogalmak kialakításában, a köztük lévő kapcsolat felismerésében, saját gondolataik és észrevételeik pontos kifejezésében, mások gondolatainak megértésében.

A Hajdu-tankönyvek koncepciója: A másodikos gyerekek gondolkodásában - tevékenységeik közvetítésével - elindítható a logikai elemek kiépítése. A tárgyakkal, személyekkel, dolgokkal, matematikai fogalmakkal, összességekkel való ismerkedésben összehasonlításokat (azonosítást, megkülönböztetést) végeznek, ezt fejezik ki az elemek kétfelé válogatásával, egy és két szempontú sorba rendezésekkel és megfelelő szóbeli megállapításokkal. Az állítások tartalma mindig a gyerekek által közvetlenül érzékelt valóság; igazságértéke a valósággal való összhang szerint dönthető el. Ha azonban egy tulajdonság igaz az adott tárgyra, dologra, fogalomra, akkor a tagadása biztosan nem igaz. Ennek a gondolatnak a kidolgozása tárgyi tevékenységgel (kétfelé válogatással) lehetséges, de így is hosszú, türelmes munkát igényel. A nyitott mondatok kiegészítése igazzá, tévessé önálló feladattá válik, de a fenti gondolat kimunkálásának is eszköze. (Czeglédy, Hajdu, Novák, Scherlein, 2007)

A kerettanterv szerinti tananyagszervezés (II/3-4. táblázat)

Itt csak a geometriához kapcsolható részeket jelenítem meg.

Tematikai egység / Fejlesztési cél	1. Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok		
Előzetes tudás	Tárgyak, személyek, dolgok csoportosítása. Irányok (lent, fent, jobbra, balra) ismerete. Egyszerű utasítások megértése, annak megfelelő tevékenység. A feladat gondolati úton való megoldásának képessége. Tevékenységekben (rajzaiban) újszerű ötletek, kreativitás, fantázia megjelenése.		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Egyszerű geometriai szakkifejezések megismertetése. Az összehasonlítás képességének fejlesztése. Tárgyak jellemzése egy-két tulajdonsággal. Halmazszemlélet megalapozása.		
Ismeretek	Fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
Tárgyak, dolgok összehasonlítása, válogatása, rendezése, csoportosítása, halmazok képzése közös tulajdonságok alapján.	Összességek alkotása adott feltétel szerint, halmazalkotás. Tárgyakkal kapcsolatos jellemzők azonosítása, csoportosítása.	Környezetismeret: tárgyak, összehasonlítása, csoportosítása különböző tulajdonságok alapján.	
Állítások igazságtartalmának eldöntése.	Relációs szókincs: kisebb, nagyobb, egyenlő.		
Néhány elem sorba rendezése próbálgatással.	Finommotoros koordinációk: apró tárgyak rakosgatása.		

II/3. táblázat [51/2012 (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 1. melléklete]

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Geometria	
Előzetes tudás	Formák között különbség felismerése (kerek, szögletes). Az azonos formák közül az eltérők kiválogatásának képessége. Adott formák összekapcsolása tárgyakkal. Térbeli tájékozódás a testsémáknak megfelelően.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Megfigyelőképesség, tartós figyelem fejlesztése. Feladattudat és feladattartás fejlesztése. Térsejmlélet kialakításának alapozása. Finommotorikus mozgás fejlesztése. Pontosság, tervszerűség, kitartás a munkában. Helyes és biztonságos eszközkezelés. A környezet megismerésének igénye. Mérések alkalmilag választott és szabvány mérőeszközökkel. Gyakorlottság kialakítása tényleges mérésekben. Irányok megismerése, alkalmazása.	
Ismeretek	Fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
Az egyenes és görbe vonal megismerése.	Tudatos megfigyelés. Egyenes rajzolása vonalzóval. Objektumok alkotása szabadon.	Környezetismeret: a testek formája szerint (egyenes és görbe vonalak keresése).
Tapasztalatgyűjtés egyszerű alakzatokról.	A megfigyelések megfogalmazása az alakzatok formájára vonatkozóan. Alakzatok másolása, összehasonlítása, annak eldöntése, hogy a létrehozott alakzat rendelkezik-e a kiválasztott tulajdonsággal. A geometriai alakzatokhoz kapcsolódó képek megtekintése, készítése.	Vizuális kultúra: Geometriai alakzatok rajzolása, nyírása. A vizuális nyelv alapvető eszközeinek (pont, vonal, forma) használata és megkülönböztetése. Kompozíció alkotása geometriai alakzatokból (mozaikkép).
Tengelyesen tükrös alakzat előállítása hajtogatással, nyírással, megfigyelése tükror segítségével. A tapasztalatok megfogalmazása.	A tükrös alakzatokhoz kapcsolódó képek jellemzése.	

Sík- és térbeli alakzatok megfigyelése, szétválogatása, megkülönböztetése.	Síkidom és test különbségének megfigyelése. Síkidomok előállítás hajtogatással, nyírással, rajzolással. Testek építése testekből másolással, vagy szóbeli utasítás alapján.	.
Síkidomok (négyzet, téglalap, háromszög, kör).	Síkidomok rajzolása szabadon és szavakban megadott feltétel szerint.	Vonalzó használata.
Testek (kocka, téglatest). Tulajdonságok, kapcsolatok, azonosságok és különbségek.	Testek válogatása és osztályozása megadott szempontok szerint. Testek építése szabadon és adott feltételek szerint, tulajdonságaik megfigyelése. A tér- és síkbeli tájékozódó képesség alapozása érzékszervi megfigyelések segítségével. Szemponttartás. Kreativitás fejlesztése.	Technika, életvitel és gyakorlat: testek építése.
Tájékozódás, helymeghatározás, irányok, irányváltoztatások.	Mozgási memória fejlesztése nagytesti mozgással, mozgássor megismétlése. Térbeli tájékozódás fejlesztése. Tájékozódás síkban	Környezetismeret: az osztályterem elhelyezkedése az iskolában, az iskola elhelyezkedése a településen. Testnevelés és sport: térbeli tudatosság, elhelyezkedés a térben, mozgásirány, útvonal, kiterjedés.
Összehasonlítások a gyakorlatban: rövidebb-hosszabb, magasabb-alacsonyabb.	Összehasonlítás, azonosítás, megkülönböztetés. Együttműködő képesség fejlesztése	Környezetismeret: közvetlen környezetünk mérhető tulajdonságai.

II/4. táblázat [51/2012 (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 1. melléklete]

A továbbhaladás feltétele, minimum követelmények a kerettanterv szerint:

1. osztály: A tanuló tudjon egyszerű tárgyakat, elemeket sorba rendezni, összehasonlítani, szétválogatni. Legyen képes helymeghatározásra a tanult kifejezések alkalmazásával (alatta, felette, mellette stb.). Ismerje fel, tudja kiválasztani az alakzatok közül a háromszöget, négyszöget és a kört.

2. osztály: A tanuló ismerje fel a téglalapot, a négyzetet; tudjon alakzatokat csoportosítani, válogatni megadott szempont szerint; ismerje és tudja használni a tanult szabványegységeket; végezzen gyakorlati méréseket a tanult szabvány mértékegységekkel.

A fent említett követelményeknek a vizsgált matematikakönyvek fogalmi rendszerükben megfeleltethetők, elfogadhatók. Az OFI tankönyvei viszont csak a követelményekben lévő fogalmakat tartják szem előtt, ezért feladataik az adott témakörben nem egységesek. Mivel a feladatokat nem egységes rendszerben, egységes koncepció alapján dolgozták ki, hanem nyomon követhetően különböző forrásokból válogatták össze (amit jeleztek is a tankönyvek második oldalán), a feladatok között lévő kapcsolat nem jött létre. A fogalmi ismereteknek eleget tettek, ugyanakkor az egységes kép az adott témában nem jön létre. Az OFI által meghatározott követelményekben a folyamatos segítségnyújtás van jelen, ami arra enged következtetni, hogy erős koordinációs segítség mellett szerezheti meg a tanuló az ismereteket. A cél ellenben, ahogy az a fent bemutatott követelmény-táblázatból is kiderül, hogy a tanulónak arra a szintre kell eljutnia, hogy önállóan is képes legyen az elsajátított ismereteket alkalmazni az adott témakörben.

A geometriai transzformációkat tekintve a két tankönyv eltérő koncepciót mutat. Az OFI 2. osztályos tankönyvének II. kötetében a Testek, síkidomok, vonalak témakör után elszigetelten jelenik meg a Szimmetria, tükrözés. A Hajdu-tankönyv az OFI tankönyveivel ellentétben a Test, Téglatest, kocka, valamint a Négyszög, téglalap, négyzet témakörébe beépítve mutat rá a tengelyes tükrözés lehetőségeire. Az OFI tankönyveiben ezen tartalmak közötti kapcsolatok egyáltalán nem mutatkoznak meg.

A tankönyvre jellemző a horizontális koherencia (a tananyagot kellő mélységben fejtik ki).

A Hajdu-tankönyv feladatai között egymásra épülés tapasztalható, egyik feladat épít a másikra, azaz az ismereteket felhasználja az utána következő feladatban. A feladatok közötti kapcsolat adja a téma egészét. Például: A szög fogalmának megtapasztaltatása (II/4. ábra) után alkalmazás szinten jelenik meg, kapcsolva az előző témához a tengelyes tükrözéshez (II/5. ábra).



A téglalap **csúcsait** kiszíneztük.

Rajzold le, milyen színű

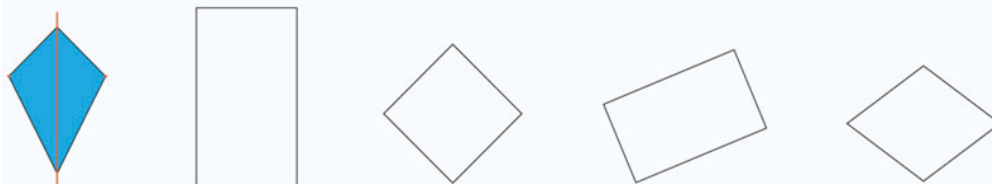
a **•** csúccsal **szemközti** csúcs,

a **•** csúccsal **szomszédos** csúcsok,

a **•** csúccsal szemközti csúcs!

II/4. ábra: Hajdu-tankönyv 2. második kötet 164. o.

Színezd ki azokat a négyszögeket, amelyek a szemközti csúcsokon keresztül félbehajthatók úgy, hogy a két fél fedje egymást! **Rajzold be a hajtásélt!**



Keress több ilyen hajtásélt!

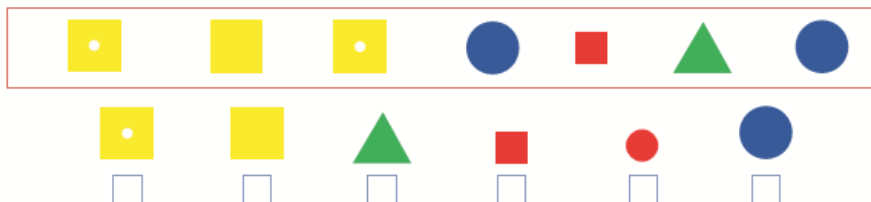
II/5. ábra: Hajdu-tankönyv 2. második kötet 164. o.

Az OFI tankönyveiben a feladatok egymástól függetlenül jelennek meg, nem találtam közvetlen kapcsolatot egy-egy feladat között.

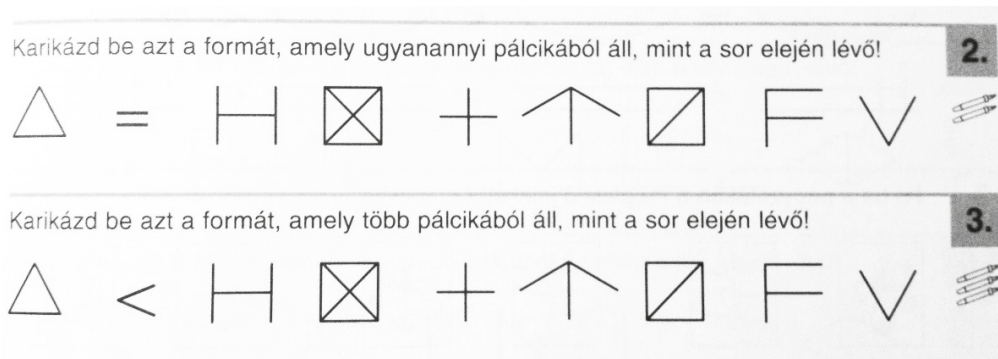
c) A tankönyvben jellemző a tantárgyon belüli koncentráció. Épít a különböző matematikai területek ismeretanyagai közötti kapcsolatra.

Szinte minden megjelenő matematikai témakörhöz kapcsolható a geometria témakör. A számfogalomhoz kapcsolható geometriai tartalmak mindkét tankönyvcsaládban bizonyos mértékben megjelennek. Főleg alakzatok megszámlálásával. A számfogalom alakításához kapcsolódó geometriai tartalmú feladatok például (II/6-7. ábra):

3. Írd le, melyik logikai lapból hány van a keretben!

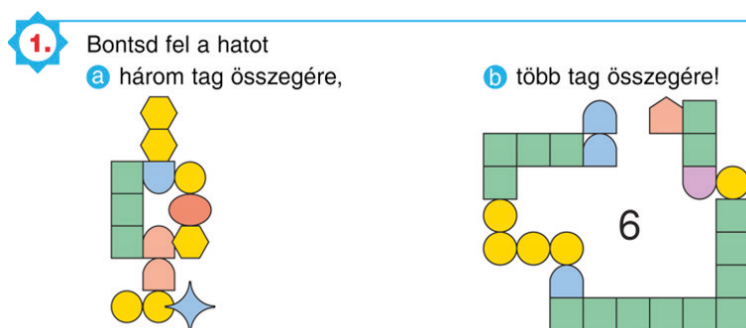


II/6. ábra: OFI 1. első kötet 27. o.

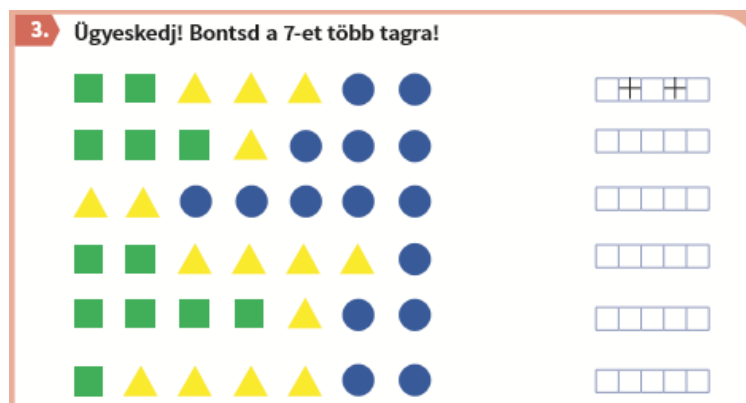


II/7. ábra: OFI 1. első kötet 27. o.

Mind a két feladat (II/6-7. ábra) a tanév elején jelenik meg. A második bevonja az egyenlő, a nagyobb fogalmakat, valamint az algebrai írásmódot is. Mind a két tankönyvben találni geometriai alakzatokhoz kapcsolódó számelméleti feladatot. A számok bontása (II/8. ábra) és a térszemlélet fejlesztése, illetve a geometriai fogalmak alapozás is megjelenik.



II/8. ábra: Hajdu 1. első kötet 56. o.



II/9. ábra: OFI 1. első kötet 67. o.

Megjelenik a számok bontása (II/9. ábra) a számlálás szintjén, valamint az összeadás és a művelet jelének értelmezése. A geometriai fogalmak az óvodás szintre korlátozódnak. A művelet- és a geometriai fogalmak alakítására a következő példát találtuk (II/10. ábra).

3. Színezd ki az ábrákat! Figyeld meg, mi változik!

$7 - \text{▲} = 7$	$7 - \text{◆} = 3$
$7 - \text{▲} = 6$	$7 - \text{▲} = 2$
$7 - \text{▲} = 5$	$7 - \text{■} = 0$
$7 - \text{▲} = 4$	

a

b

II/10. ábra: Hajdu 1. első kötet 62. o.

Az OFI-s tankönyvben nem találtunk tantárgyon belüli koncentrációhoz kapcsolódó feladatokat.

Relációk, függvények, sorozatok témakörhöz és a geometriához kapcsolódik például II/11-12. ábrán látható feladat:

3. Színezd a madarat a jeleknek megfelelően!

II/11. ábra: OFI 2. első kötet 19. o.

Változtasd meg a színét!

Ami az első képen **sárga**, az a második képen legyen **piros**!

Ami az első képen **piros**, az a második képen legyen **sárga**!

Ami az első képen **zöld**, az a második képen legyen **kék**!

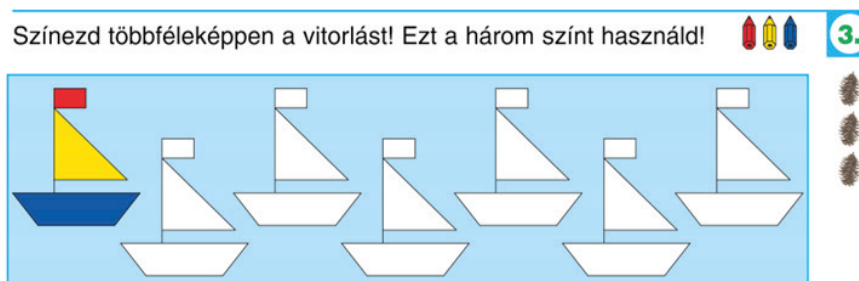
II/12. ábra: Hajdu 1. első kötet 5. o.

Az egyik feladatban az implikáció (ha, akkor) jelenik meg (II/11. ábra), a másikban az implikáción túl az ekvivalencia is (akkor és csak akkor, II/12. ábra).

Példa a geometria és a kombinatorika témakörök kapcsolódására (II/13-14. ábra).



II/13. ábra: OFI 1. első kötet 9. o.



II/14. ábra: Hajdu 1. első kötet 5. o.

Mind a két feladat az ismétlés nélküli permutációra példa. Az elsőben (II/13. ábra) a megoldások száma pontosan annyi, mint a babák száma. A második feladatban eggyel több hajó van, mint a lehetőségek száma. Így a tanulónak egyrészt módja nyílik annak felfedezésére, hogy ennyi megoldás van, és nincs több. Másrészt az esetleges tévedés korrigálására is van lehetőség.

Halmazok, logika témakör kapcsolódása a geometriához, például a II/15-16. ábra feladatai.

1. Csoportosítsd a rajzokat a számok segítségével!

a) **Testek** **Síkidomok**

b) **Síkidomok** **Téglapok**

II/15. ábra: OFI 2. második kötet 6. o.

Melyik építőjátékot melyik tálcába tennéd?

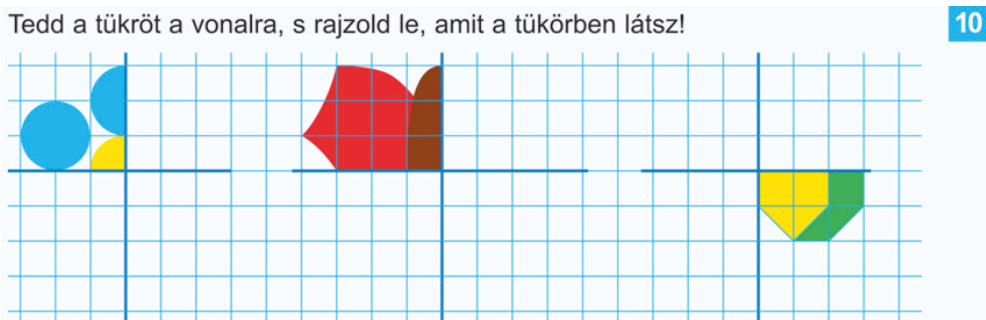
Minden lapja sík

Nem minden lapja sík

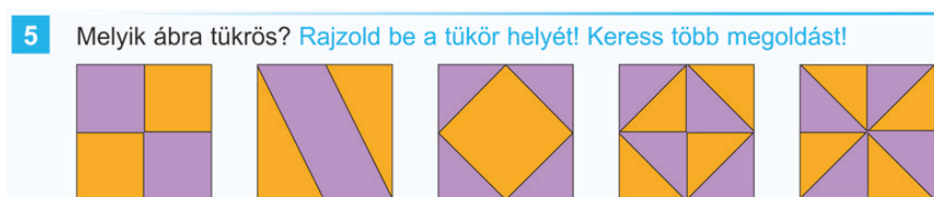
II/16. ábra: Hajdu 2. második kötet 161. o.

Mind a két feladatban szerepel egy szempont szerinti válogatás. A II/15. ábra feladatában megjelenik a részhalmaz fogalom, a II/16.-ban a negáció (tagadás) fogalma.

A Hajdu-tankönyvekben megjelenik a tengelyes tükrözés és más geometriai transzformációk kapcsolódásának vizsgálata feladatokon keresztül. Ezeket a transzformációkat nem nevezi még meg a tankönyv, csak tapasztalati szinten jelennek meg. Például a középpontos tükrözés értelmezése, mint egymás utáni tengelyes tükrözés, két egymásra merőleges tengelyre megjelenik a II/17. ábra feladatában, valamint a II/18. ábra 1., 3., 4., 5. négyzeténél. A 90 fokos forgatás megtapasztaltatására példa a II/17. ábra 3., 5. négyzet.



II/17. ábra: Hajdu 2. második kötet 39. o.



II/18. ábra: Hajdu 2. második kötet 38. o.

Megjelenik az eltolás is, mint elrontott tükrözés: II/19. ábra 2. rajz.



II/19. ábra: Hajdu 2. második kötet 39. o.

Az 1-2. osztályos OFI-s tankönyvek a geometriával is kapcsolódó feladatokban főleg a logikai készlet lapjait használják. Például a számfogalom kialakításánál nem is jelenik meg más geometriai alakzat. A Hajdu-tankönyvben is megjelennek egyes feladatokban a logikai készlet lapjai, de emellett számos más ötlettel is lehet találkozni. Olyan illusztrációkkal segíti a számfogalomhoz kapcsolódó feladatok megoldását, amelyekben különböző geometriai alakzatok szerepelnek, egyben illeszkednek a gyermek képi világához.

B/ A problémamegoldás szintjei

- a) A tankönyv megfelelő mennyiségű és minőségű feladatot biztosít a direkt és az indirekt differenciálásra, amely meg is valósítható a tanórán.

Ebben a pontban leszűkítettem a vizsgálatot a tengelyes tükrözésre.

Könyv	OFI-s		Hajdu-féle	
Osztály	1.	2.	1.	2.
	1/1. tankönyv 0 db	2/1. tankönyv 0 db	1/1. tankönyv 0 db	2/1. tankönyv 12 db
	1/2. tankönyv 5 db	2/2. tankönyv 13 db	1/2. tankönyv 14 db	2/2. tankönyv 5 db
Összesen	18 db		31 db	

**II/5. táblázat: A tankönyvekben megjelenő
tengelyes tükrözéssel kapcsolatos kérdések száma (saját szerkesztés)**

A Hajdu-tankönyv 1,7-szer több feladatot tartalmaz, így nagyobb lehetőséget biztosít a direkt, illetve az indirekt differenciálásra.

b) A minimum, optimum és az optimumot meghaladó követelmények megfelelő arányban jelennek meg a tankönyvben.

Az OFI-s tankönyvekben nincs jelölés a feladatok nehézségi szintjére. A Hajdu-tankönyv három szintet kategorizál. Legnagyobb részben a minimum követelményeknek megfelelő feladatok szerepelnek, legkisebb arányban pedig az optimumot meghaladók.

A 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról előírja, hogy 1. és 2. osztályban 148 óra matematikaórának kell lennie egy tanévben. 2013 szeptemberétől az új kerettantervek alapján az 1. és 2. osztályban heti 4 matematikaórát írnak elő. Tanévenként 2 tanórát szabadon tervezhetőnek engednek. A tanmenetekben láthatjuk, hogy a geometriához tartozó tengelyes tükrözés témakörre a Hajdu-tankönyvhöz tartozó program 8 tanórát ajánl a két évre (Scherlein, Hajdu, Köves, Novák, 2008; Hajdu, Köves, Novák, Scherlein, 2000). Az OFI-s tanmenet (letölthető változat) ajánlása a tengelyes tükrözés megismertetésére 4 tanóra a két évre. Az adatokból kiderül, hogy az OFI lényegesen kevesebb időt szán a tengelyes tükrözés megismertetésére.

Az 1. osztályban mindkét tankönyv feladatának tekinti a tükörjátékokat, a tükrös alakzatok vizsgálatát. Ez utóbbit az OFI-s tankönyv tengelytüréssel-nyírással kívánja megoldatni, a Hajdu-féle megkülönbözteti a tengelyes tükrözés és a tengelyes szimmetria fogalmakat. A tengelyes tükrökép vizsgálatát tükör segítségével, előállítását rakosgatással, színezéssel kívánja bevezetni. A tengelyesen szimmetrikus formák vizsgálatát tükörrel és hajtogatással. Második osztályban mind a két tankönyv foglalkozik a tükörkép, a tengelyesen tükrös alakzatok megfigyelésével, előállításával. A Hajdu-tanmenet

meghatározza a tengelyesen tükrös alakzatok előállításának a módját is (hajtogatással, építéssel, rajzzal, nyírással). A tankönyv pedig több geometriai témával kapcsolja össze a tengelyes tükrözést. Tapasztalatszerzési lehetőséget biztosít a négyszög, téglalap, négyzet témakörében a négyzet tükrösségének vizsgálatára, a testek tükröképének előállítására is.

c) A tankönyvre jellemző, hogy szem előtt tartja a felzárkóztatást.

A matematika tanulása 1-4. évfolyamon alapozó jellegű, a matematika főbb témaköreinek megismertetése, tapasztaltatása a cél. A kognitív fejlesztést szolgálja, lehetőséget ad a gondolkodási módszerek alkalmazására, valamint a tanulási szokások kialakításában segít, a módszerek önálló alkalmazására nevel. Az elsajátítandó ismeretek nem valósulnak meg minden esetben, mivel a tanulót más tényezők is befolyásolhatják, esetleg hátráltathatják (pl. tanulási nehézség, szociális háttér stb.). Ezért a tanórán elsajátítandó tananyagot nem minden esetben érti meg a tanuló, szükség van a felzárkóztatásra. Ennek megvalósulásához az a legcélszerűbb, ha a megismert és megszokott tankönyvet használjuk. A tankönyvnek figyelembe kell vennie azokat a tanulókat is, akiknek több gyakorlásra több feladatra van szükségük. A tanító és a tanuló munkáját megkönnyíti, ha a feladatok megoldásának nehézségi fokát jelzi a tankönyv. Az OFI tankönyveiben nincsenek meghatározva a feladatok szintjei.

A fenti adatokból láthatjuk, hogy a tengelyes tükrözés témakörébe bevezető feladatok száma – az OFI esetében – nem engedi a megfelelő felzárkóztatást. A felzárkóztatásra a pedagógusnak különböző, más forrásokból kell feladatokat keresnie, hogy az esetlegesen felmerülő problémák megoldásának eleget tudjon tenni. Az OFI 4 megadott tanórájára kellő differenciálás mellett megfelelő lehet a felzárkóztatásra, de ehhez nem kínál elegendő mennyiségű feladatot.

A Hajdu-tankönyvhöz rendelt tanmenet 8 tanórát javasol, amelybe differenciált feldolgozásban beleférhet a felzárkóztatás is. A feladatok mennyisége is elegendő lehet a tapasztalatok elmélyítésére. Mindemellett az otthoni vagy a napközis foglalkozás idejére is kiszabható gyakorlásra szánt feladat.

d) A tankönyvre jellemző, hogy szem előtt tartja a tehetséggondozást.

Joseph Renzulli tehetségkutató szerint három tulajdonságra épül a tehetség:

- átlagon felüli képességek;
- feladat iránti elkötelezettség;
- kreativitás.

Az átlagon felüli képességek az általános és a specifikus képességeket egyaránt magukba foglalják. A feladat iránti elkötelezettség azt jelenti, hogy az illető lelkesedik a feladatért, az vonzza őt. A tehetséget legjobban matematikai feladatokkal lehet azonosítani. A geometriai feladatok jól mérhetik a tehetség egyes vonásait. (Kovács, Balogh, 2010)

A két tankönyvről szinte ugyanazt lehet elmondani ez esetben, mint a felzárkóztatás, differenciálás pontokban. Kevés feladattal nem lehet eleget tenni ezen kívánalmaknak.

C/ A problémamegoldás segítése

- c) A tankönyvben a probléma megfogalmazása matematikailag egzakt (pontos), a tanulók előismereteinek, értelmi szintjének megfelelő.

Az anyanyelvi kultúra közvetítése az egyik legjelentősebb terület az iskolai ismeretszerzés folyamatában. Az anyanyelvi és a matematikai kompetenciákban megjelennek közös elemek, mindkét területen megtalálható az utalás a nyelv és a gondolkodás kölcsönhatására, valamint a szövegértés, -alkotás fejlesztésére, az érvelés jelentőségére, a szókincs bővítésére (Köves, Szegfű, 2016). Ebben a vizsgálati szempontban azt szeretném megjeleníteni, hogy a feladatok szövegezése néhol nem egyértelmű a kiválasztott matematik-tankönyvekben.

Az értelmi fejlesztéshez elengedhetetlen az egyértelműség, a pontosság, a matematika és a nyelv stb. oktatásában. Természetesen a tanulók értelmi szintjének megfelelően kell pontos megfogalmazásokat alkalmazni a problémamegoldásban. Találkoztunk olyan feladatokkal, amelyek a tanulók számára további értelmezést kívántak. A nem egzakt megfogalmazású problémákra nem várhatunk el a tanulóktól pontos feladatmegoldást. Például általában a régebbi tankönyvekben igen elterjedt a következő, az OFI-s tankönyv által is átvett mondat: „Mit mond a kép? Írj róla feladatokat.” (OFI 1. osztályos tankönyv, második kötet, 100. oldal, 2. feladat.) E mondat helyett célszerűbb lenne a Mit látsz a képen? mondatot használni. A kép nem mond semmit, nem tud beszélni – mondhatná a tanuló. Az OFI-s tankönyvek szövegezése több helyen pontatlan. A 2. osztályos könyv 1. kötetének 106. oldalán található fejezetcímbe a hogyan és a mivel szavak keverednek: a „Hogyan mérték régen” című fejezet arról szól, hogy mivel mérték régen. A hogyan szó használata ebben az esetben helytelen. A 2. osztályos könyv 2. kötetének 10. oldalán már a cím is („Szimmetria, tükrözés”) pontatlan. A tengelyes tükrözés és a tengelyes szimmetria a tananyag. A középpontos tükrözés és a forgásszimmetria nem. A 2. osztályos könyv 2. kötetének 5. oldalán található 1. feladatában az ábra alapján a feladat kérdése nem a lapra, hanem az alaplapra vonatkozik. A feladat másik hiányossága, hogy a lap matematikai értelemben eddig nem tisztázott fogalom. Ugyanezen az oldalon a következő feladatban

(2. feladat) nem lapokat, hanem határoló lapokat kell keresni. A 6. oldalon a 2. feladatban nem a rajzokat, hanem a vonalakat vagy törött vonalakat kell kiegészíteni. A 10. oldalon a 2. feladat nem a tengelyes tükrözésre vonatkozik, hanem pl. a törtfogalom alakítására. A fele szó nem alkalmas a tengelyes tükrökép megnevezésére. Nem derül ki, hogy minek a felét kell kiszínezni.

Összegzés

A jelenleg a tankönyvlistáról választható 1–2. osztályos matematika-tankönyvek közül két kiadó (Műszaki Könyvkiadó és OFI) tankönyveinek geometriai tartalmát vizsgáltuk: a Hajdu-tankönyveket és az OFI-s tankönyveket három szempont és nyolc alszempont alapján.

Korábbi oktatási tapasztalatainkra és a tankönyvkutatás eredményeire hivatkozva jegyezzük meg, hogy e két, ma használatos matematika-tankönyv az általunk vizsgált szempontok alapján eltér egymástól koncepcióját, feladatait tekintve. A szempontok alapján főleg az OFI-s tankönyvekben alapvető problémákat fedeztünk fel mindhárom szempontcsoportban.

A következő elvek mentén gondolkodtunk. A geometria tanítását és azon belül a tengelyes tükrözés megismertetését és megtapasztaltatását igen fontos feladatnak gondoljuk. A többi témakörökhöz képest azonban ez lényegesen kevesebb figyelmet kap. A geometriába való bevezetést az eredményesség érdekében pontos és szervezett rendszerben érdemes megismertetni a tanulókkal, mivel tanítása fejleszti a képi gondolkodást, a térszemléletet. A geometria tananyagot nem lehet csak a tankönyv használatával megtanítani, de a tankönyv logikája alapján, annak használatával kell felépíteni a tanórai tananyagot. A tanulók korának megfelelő szöveggel, ábrával, a feladatok egymásra épülésével kell bevezetni az új tananyagot. A feladatok helyes arányú szintezése elengedhetetlen, hogy a különböző képességű tanulók önmagukhoz képest megfelelően fejlődhessenek. Az oktatás folyamán életközeli probléma megoldása a cél, hogy a tanulók a mindennapi életben jól használható ismeretekre tegyenek szert. Az eredményes tanuláshoz az is hozzájárul, hogy a tanulók szeressék a tankönyveiket és használják a feladataikat.

Irodalom

- Czeplédy I., Hajdu S., Novák L., Scherlein M. (2007). *Matematika 1–8. mintatanterv*, Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Dárdai Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs: Dialóg Campus.
- Debreceni aritmetika (1577). *Aritmetika azaz a számvetés tudománya, mell' magyar nyelvre (ez tudományban gyönyörködöknek, hasznokra és hamarabb való értelmekre is móddal) fordítattott. Azt akarom, hogy az io és hasznos dolgokban eszesek legyetek, az gonosz és ártalmas dolgokban pedig egiugieuk*. Debreczen.
- Fischerné Dárdai Á. *Tankönyvelmélet 1*.
Letöltés: 2016. <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/index.html>.
- Hajdu S., Köves G., Novák L., Scherlein M. (2002). *Matematika 2. Program*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Korm. rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról* 363/2012. (XII. 17.)
Letöltés: 2017. 10. 10-én http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor
- Kovács G., Balogh L. (2010). *A matematikai tehetség fejlesztése*.
Letöltés: 2017. 10. 10-én http://tehetseg.hu/sites/default/files/15_kotet_net.pdf#page=53
- Köves G. (2012). *Alapozó szintű matematika-tankönyvek vizsgálata a kezdetektől napjainkig*.
Letöltés: 2017. 10. 10-én http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/koves_gabriella_disszertacio.pdf
- Köves G. (2014). *Változások a magyarországi matematikaoktatásban*.
Letöltés: 2017. 10. 10-én http://www.tani-tani.info/a_matematikatanitas_valtozasai/
- Köves G., Szegfű M. (2016). *Anyanyelvet a matematikához (is)!* Letöltés: 2017. 10. 10-én <http://docplayer.hu/7397181-Anyanyelv-es-nemzeti-identitas.html>
- Maróthi Gy. (1743). *Arithmetika vagy számvetésnek mestersége*, Debrecen.
- Mészáros I., Németh A., Pukánszky B. (2005). *Neveléstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Mészáros I., Németh A., Pukánszky B. (2006). *Neveléstörténet Szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- NAT Nemzeti alaptanterv (2012). UTL <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>
- OFI Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára 2013. Letöltés: 2017. 10. 10-én http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
- OFI Letölthető Tanmenetek. Letöltés: 2017. 10. 10-én <http://ofi.hu/letoltheto-tanmenetek>
- Scherlein M., Hajdu S., Köves G., Novák L., (2008). *Matematika 1. Módszertani Ajánlások*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában 1868. évi XXXVIII. 55§ c.,

A vizsgálatban felhasznált tankönyvek

- Balla M. M., Gáspár A., Harisné Lingli B., Hubertné Dobor M., Jancsula Vincéné (2014), Fülöp M. (szerk.), Matematika 1. osztályosoknak I. kötet. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balla M. M., Gáspár A., Harisné Lingli B., Hubertné Dobor M., Jancsula Vincéné (2014), Fülöp M. (szerk.), Matematika 1. osztályosoknak II. kötet. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fülöp M., Leszák M., Somfalvi E. D. (2014). Matematika 2. osztályosoknak I. kötet. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fülöp M., Leszák M., Somfalvi E. D. (2014). Matematika 2. osztályosoknak II. kötet. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hajdu S., Novák Lászlóné, Scherlein M. (2012). Matematika 1. Első kötet. Általános iskola 1. osztály Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajdu S., Novák Lászlóné, Scherlein M. (2014). Matematika 1. Második kötet. Általános iskola 1. osztály. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajdu S., Novák Lászlóné, Scherlein M. (2008). Matematika 2. Első kötet. Általános iskola 2. osztály. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Hajdu S., Novák Lászlóné, Scherlein M. (2008). Matematika 2. Második kötet. Általános iskola 2. osztály. Műszaki Könyvkiadó, 2012 Budapest.

VARGA PÁLNÉ

KOMPETENCIÁK ÉS FENNTARTHATÓSÁG AZ ERDEI ISKOLÁBAN

Az erdei iskola meghatározása, típusai

Az erdei iskola az anyaiskola székhelyétől különböző helyszínnű, a környezet adottságaira építő, többnapos tanulásszervezési forma. A terepi ismeretszerzést közös cselekvésekhez köti. A tanítás helyszínével szorosan és szervesen összefügg a tananyag, a képességfejlesztés és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció. (Lehoczky, 1999)

Hortobágyi Katalin a következő jellemzőit állapítja meg (Hortobágyi, 1993):

- Az iskola tantervének integráns részét képezi.
- A megismerés tárgya az erdei iskola helyszínének természeti, épített és szociokulturális környezete.
- A program megvalósítása a tanulók aktív, cselekvő tevékenységére épít.
- Az ismeretszerzés folyamatát elsősorban a kooperatív tanulási technikákra, a projekt módszer alkalmazására építi.
- Kihhasználja az együttes tevékenységekben rejlő szocializációs lehetőségeket.

A tanulás célja szerint lehet ismeretbővítő, képességfejlesztő és cselekedtető típusú. (Lehoczky, 1999) Az erdei iskolák minősítési kritériumait és a minősítés protokollját a Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége (KOKOSZ) dolgozta ki (Kárász, 2013). Az Erdei Óvoda és Erdei Iskola szolgáltatások minősítési eljárásrendjében a következő definíció szerepel: Sajátos, a környezet adottságaira építő nevelési, tanulásszervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos (4 éjszaka 5 nap), a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszínnű tanulásszervezési mód, amely során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére épül. A tanítás tartalmilag és tantervileg egyaránt szorosan és szervesen kapcsolódik a választott helyszín természeti, ember által létesített és szociokulturális környezetéhez. Kiemelkedő nevelési feladata a környezettel harmonikus, egészséges életvezetési képességek fejlesztése és a közösségi tevékenységhez kötődő szocializáció. (KOKOSZ, 2013)

A minősítés célját Lehoczky János így fogalmazza meg: „Az erdei iskola, mint sajátos nevelési, tanulásszervezési szintér csak akkor válhat a közoktatás szervült részévé, ha biztosítható, folyamatosan garantálható az egyedi pedagógiai értéke. Az erdei iskola minőségét az adja meg, ha éppen az, ami. Azaz pontosan megfelel a szakma által elfogadott meghatározásnak. Teljesíti azokat a kritériumokat, amelyek elkülönítik más formáktól. A szervező, a megrendelő és a szolgáltató így ugyanazt érti rajta, nem keletkezik félreértés, nem csalódnak egymásban a programot nyújtók és a fogadók.” (KOKOSZ, 2013)

A kompetencia alapú oktatás szükségessége

A 20. század végének és a 21. század elejének mélyreható társadalmi változásai szükségessé tették a kompetencia alapú oktatás bevezetését a köznevelési rendszerben. Ahhoz, hogy diákjaink életük során megfeleljenek az előre meg nem jósolható kihívásoknak, számos együttműködési és kooperációs formát ki kell próbálniuk, el kell sajátítaniuk. Tevékenyen kell együttműködniük szociálisan heterogén csoportokban, pozitív viszonyt kell kiépíteniük a többiekkel, hatékonyan kell dolgozniuk a különböző szempontok szerint szerveződött csoportokban, tisztában kell lenniük a konfliktuskezelési módokkal, különböző helyzetek megoldási lehetőségeivel, el kell sajátítaniuk autonóm cselekvési formákat. Tapasztalataim alapján erre a hagyományos tantermi felépítésű frontális munkaforma nem alkalmas.

A természettudományok oktatása során felmerülő nehézségek gyökerei hasonlóak. Az általam tanított tantárgyak, a földrajz és a biológia is szintetizáló tudományok, számos összefüggés, jelenség csak más természettudományos tantárgy (kémia, fizika, matematika) ismeretanyaga segítségével értelmezhető. A gazdaság- és társadalom-földrajzi ismeretek történelmi és egyéb társadalomtudományi (szociológia, közgazdaságtan stb.) összefüggések segítségével érthetők meg. Ugyanakkor ezek az ismeretek akkor válnak a diákok tudásanyagának maradandó részeivé, ha életszerű helyzetekben, saját tapasztalataik alapján tesznek szert rájuk. A személyes megfigyelés, kísérletezés, kutatás, saját tapasztalat nem pótolható semmiféle tanári magyarázattal, bármilyen remek előadó is az illető.

Környezeti és kulcskompetenciák a fenntarthatóságra nevelésben

Az ENSZ 2005 és 2015 között meghirdette a „Tanulás a fenntarthatóságért” évtizedet abból a célból, hogy az oktatás minden szintjén jelenjen meg a fenntarthatóság,

a környezet- és egészségvédelem alapelvei (Varga, 2009). A fenntarthatóság pedagógiája válaszokat ad arra, hogyan tartható fenn az emberiség és a földi környezet rendszere, valamint lehetővé teszi, hogy az oktatás hozzájáruljon a fenntartható társadalom működésének kialakításához. Ennek feltétele, hogy az emberek képessé váljanak a környezeti problémák megoldására alkalmazni a megszerzett ismereteiket, készségeiket. Az aktív, felelős, környezettudatos állampolgári viselkedéshez szükségesek az egyes kompetenciaterületek. Az európai referenciakeretben definiált nyolc kulcskompetencia alkalmazható a környezeti problémák megoldására is. (Horváth, Száraz & Varga, 2009) Az anyanyelvi kommunikáció alapfeltétele az esetleges környezeti konfliktusok megoldásának. A globális környezeti problémák kezelése többségében idegen nyelvi kommunikációt igényel, amelynek feltétele az idegen nyelvi kompetencia. A környezeti kérdések inkább természettudományi jellegűek, megoldásuk technológiai eszközöket szükségeltet, az ehhez szükséges készségeket, képességeket tartalmazzák a matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák. A természetben lejátszódó jelenségeket a természettudományok értelmezik, a folyamatok leírása matematikai módszerekkel történik, a problémák megoldásában a matematikai képességek kreatív alkalmazása szükséges. A digitális írástudással egyszerűbb és gyorsabb a tudományos adatgyűjtés, célirányosabb a kommunikáció. A fenntartható társadalom kialakítása az állampolgároktól állandó ismeretszerzést igényel, amelyek elsajátítása magas szintű tanulás-módszertani kompetenciákat feltételez. Mások meggyőzéséhez jó kommunikációra, személyközi, kultúráközi és társas kompetenciákra van szükség. A környezeti problémák társadalmi háttérűek, érdekek ütközése nyomán keletkeznek, megértésükhöz, befolyásolásukhoz szükséges ez a kompetenciaterület. Az állampolgári kompetenciák, az emberi érdekek, lehetőségek, kötelességek ismerete szintén elengedhetetlen a környezeti problémák megoldásához. Vállalkozói kompetencia szükséges a piacgazdaság és a vállalkozások működésének megértéséhez. Fontos állomás a fenntarthatóság felé a környezettudatos vállalkozások beindítása. A környezeti kompetenciák felfoghatók az európai referenciakeretben definiált kompetenciák keresztkompetenciájaként (Varga, 2009). Nem tartalmi szempontból, hanem távlati céljuk és a fenntarthatóság kialakításában betöltött szerepük alapján ragadják meg a kompetenciák egy csoportját.

Az európai referenciakeretben meghatározott kompetenciák mellett a fenntartható fejlődés érdekében történő cselekvés a következő kompetenciaterületeket igényli még (Horváth, Száraz & Varga, 2009):

- rendszerszemléletű gondolkodás,
- kritikus gondolkodás,
- kreatív gondolkodás,

- fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek,
- fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete,
- globális, regionális, nemzeti és helyi környezeti problémák ismerete,
- környezeti problémák gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek ismerete,
- a fenntartható fejlődés etikai dimenziójának tudatosítása,
- nemzedékek közötti és nemzedékeken belüli szolidaritás és felelősség.

A magyarországi iskolákban a környezeti kompetenciák helyzete a következő. A 2007-es Nemzeti alaptantervben (a továbbiakban NAT) a fenntartható fejlődés a környezettudatosságra nevelés kiemelt fejlesztési feladatában kapott helyet (Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2007). A 2012-es NAT-ban már nem csak a környezettudatosságra nevelés részeként, hanem azzal egyenértékű nevelési célként (Fenntarthatóság és környezettudatosság) jelenik meg (Nemzeti Jogszabálytár, 2012). A szabályozáson túl számos kormányzati és civil program, pl. Zöld Óvoda program, Ökoiskola program segíti elő a környezeti kompetenciákkal kapcsolatos fejlesztéseket.

A környezeti kompetenciák fejlesztését célzó programoknak két csoportja van: (Horváth, Száraz & Varga, 2009) A minőségfejlesztés-központú programok a pedagógiai munka színvonalának javítását tűzik ki fő célul, míg a tartalomfejlesztés-központú programok új tanítási tartalmakkal, módszerekkel látják el az iskolákat. Ez a felosztás nem jelent éles határvonalat, de elmondható, hogy az Ökoiskola és a Zöld Óvoda program (Magyarországi Zöld Óvodák Hálózata, 2012) alapvetően minőségfejlesztés-centrikus, míg a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület Iskolazöldítési Programja inkább tartalomfejlesztési szemléletű. Az Erdei Iskola Program nem sorolható be a két kategóriába, mert minőségfejlesztési eleme (Erdi Iskola Minősítés) éppen olyan erős, mint tartalomfejlesztési oldala.

Az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet³ programja

A programban szereplő pedagógiai célok:

- egészséges lelkiületű, kellő önbizalommal rendelkező fiatalok nevelése;
- önálló ismeretszerzés képességének kialakítása;

3 A továbbiakban: az EKE gyakorlóiskolája

- az élethosszig tartó tanulás megalapozása egyéni tanulási módszerekkel;
- a tanulók optimális értelmi és érzelmi nevelése;
- iskolai közösségekben a demokratizmus és a szociális érzékenység érvényesítése.

A pedagógiai célokban megfogalmazódnak kulcskompetenciák: az élethosszig tartó tanulás és az önálló ismeretszerzés képessége, valamint a szociális érzékenység érvényesítése.

Hosszú távú pedagógiai célok:

- az általános célokra vonatkozó érték- és szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozása;
- az ökológiai gondolkodás kialakítása, fejlesztése;
- rendszerszemléletre és fenntarthatóságra nevelés;
- a környezetetika kialakítása;
- érzelmi és értelmi környezeti nevelés;
- tolerancia kialakítása, tudatosítása;
- környezettudatos magatartás és életvitel fejlesztése;
- az állampolgári felelősség felébresztése;
- az egészség és a környezet összefüggéseinek feltárása;
- egészségügyi problémák megelőzése;
- ok-okozati összefüggések megláttatása;
- problémamegoldó gondolkodás kialakítása;
- globális összefüggések megértése;
- létminőség választásához szükséges értékek, viselkedési normák kialakítása, fejlesztése;
- családi életre nevelés;
- a rendszeres testmozgásra való igény felkeltése.

A hosszú távú pedagógiai célokban megjelennek értékek, ezek érzelmi, értelmi, esztétikai megalapozása, melyek a fenntarthatóságra nevelés rendszerébe sorolhatók. A hosszú távú célok a környezeti kompetencia területeit fogalmazzák meg. Megjelenik a rendszerszemlélet, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek, a fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete, globális és helyi környezetvédelmi problémák, ezek gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek belátása, a fenntartható fejlődés etikai vonatkozásainak tudatosítása, a szolidaritás és a felelősség.

Program: Itt, ahol táborozunk, valaha vulkánok működtek (alsó tagozat 1-2. osztály)

A program nevelési céljai, tartalmi követelményei:

Az általános iskola első két évében az ember és a természet közötti összhang megismerése fontos. Ezzel összefüggésben tudatosítani kell a természet védelmének feladatát. Az emberek életük során alkalmazkodnak a környezeti körülményekhez, felhasználják előnyös adottságait. A túrák, a foglalkozások a szabadban segítik a gyermekek fizikai állóképességének növelését. A tábori körülmények között növekszik az önállóságuk, a közösen, egymásért végzett munka elősegíti a közösség iránti felelősségérzet kialakulását.

A program felépítése, a modulok egymásra épülése:

A program során modell segítségével megismerik a gyerekek a vulkáni működés folyamatát, majd a terepen megfigyelik az egykori vulkánkitörés maradványait. A terület növény- és állatvilágának megfigyelése mellett megismerik azokat az eszközöket, módszereket, amelyekkel vizsgálni tudnak a környezetükben. Gyűjtőmunkát végeznek, megvizsgálják, hogyan alkalmazkodott az ember a területhez, milyen eszközökkel segítette a mindennapi életét. Modulok:

1. modul: Vulkáni utójelenségek táborunk közelében
2. modul: Ismerkedés a természettel a táborunk környékén nappal és este
3. modul: A tábor környéki települések megismerése

A felhasznált időkeret 18 óra. Ebből terepi foglalkozás 16 óra, tantermi foglalkozás 2 óra. Az elméleti-gyakorlati foglalkozás aránya 6:12 óra. A környezettudatossághoz szükséges gondolkodás fejlesztésének minden szakaszát tartalmazza a program. A megfigyelés, megértés, rögzítés, alkalmazás és értékelés folyamatai egymásra épülnek. A kooperatív tanulási módszerek alkalmazása megfigyelhető, így a problémafelvetéshez kapcsolódó csoportos és páros véleményformálás, a feladatmegoldások összehasonlítása, az új ismerethez kapcsolódó kérdések megfogalmazása, a fogalmak, összefüggések pontosítása, a vélemények társítása, egy téma különböző megközelítésű feldolgozása. A terepi munka megfigyelő, élményszerző típusú. Ez a program elsősorban az ismeretbővítő és cselekedtető típusba sorolható.

Modulok:	1.	2.	3.
Pedagógiai célok:			
Ismeretszerzés	x	x	x
Vizsgálat	x		
Alkotás	x		
Vetélkedő	x		
Problémamegoldás	x		
Attitűd fejlesztése	x		
Gyakorlati feladat	x		
Összehasonlítás	x		
Játék	x		
Szabályok felismerése		x	
Összefüggések feltárása		x	x
Módszerek, munkaformák:			
Kísérlet	x	x	
Bemutató	x		
Beszélgetés	x	x	x
Magyarázat	x	x	x
Vizsgálódás	x	x	
Megfigyelés	x	x	x
Játék	x		
Tapasztalás	x	x	
Ellenőrzés, értékelés, visszacsatolás:			
Képfelismerés	x		
Csoportos feladat	x		x

II/6. táblázat: A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja
(A modulok elnevezése a szövegben) (saját szerkesztés)

Program: Kihűlt vulkánok tövében (alsó tagozat 3–4. osztály)

A program nevelési céljai, tartalmi követelményei:

Ha az 1-2. osztályosok programjával vetjük össze a 3-4. osztályosok programját, sok hasonlóságot állapíthatunk meg, ami abból adódik, hogy a korábban megalapozott képességeket, készségeket mélyítik el. Itt is szerepel az ember és a természet közötti összhang összefüggéseinek megértése, a természetvédelem fontosságának tudatosítása. Felhívja a figyelmet az emberek és környezetük harmóniájára, és arra, hogyan lehet fenntartható módon élni a környezet nyújtotta lehetőségekkel. Továbbra is cél a gyerekek fizikai állóképességének növelése a túrákkal. Új elem a pontosságra nevelés a laboratóriumi, kísérletező feladatokkal.

A program felépítése, a modulok egymásra épülése:

A vulkáni működés bemutatása filmelemzéssel történik. Új elem az alapvető tájékozódási ismeretek térképek, tájolók használatával. A terület növény- és állatvilágának ismerete, a terepi kutatás módszerei, eszközei komolyabb formában jelennek meg.

A felhasznált időkeret 16 óra. Ebből terepi foglalkozás 11 óra, tantermi foglalkozás 5 óra. Az elméleti-gyakorlati foglalkozás aránya 7:9 óra. Itt az elméleti foglalkozás aránya magas, majdnem az időkeret felét teszi ki. A környezettudatossághoz szükséges gondolkodásfejlesztés minden szakaszát tartalmazza a program. A megfigyelés, megértés, rögzítés, alkalmazás és értékelés folyamatai egymásra épülnek. A kooperatív tanulási módszerek alkalmazása megfigyelhető, így a szövegértelmezés, a lényegkiemelés és annak megvitatása, az új ismerethez kapcsolódó kérdések megfogalmazása csoportosan, az információrögzítés együttműködéssel, a fogalmak, jelenségek, összefüggések törvényszerűségek kollektív definiálása, pontosítása. A terepi munka megfigyelő, vizsgáló, élményszerző típusú. Az erdei iskolai program ismeretbővítő és cselekedtető típusú.

Modulok:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pedagógiai célok:						
Ismeretszerzés	x	x	x		x	x
Probléma megoldás	x		x	x		
Attitűd fejlesztése		x	x			
Csoportosítás	x					
Összefüggések elemzése		x	x		x	x
Módszerek, munkaformák:						
Bemutatás						x
Vizsgálódás		x				x
Tapasztalás					x	x
Gyűjtés	x	x				
Rendszerezés	x					
Ismétlés	x					
Kiegészítés	x					
Kirándulás		x				
Elemzés szöveg/kép/film			x	x		
Felfedezés					x	
Ellenőrzés, értékelés, visszacsatolás:						
Egyéni feladat	x					
Csoportos feladat			x	x		
Beszélgetés		x			x	x

II/7. táblázat: A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja
(A modulok elnevezése a szövegben) (saját szerkesztés)

Program: Ahol a vulkánok működtek... (felső tagozat 5–6. osztály)

A program nevelési céljai, tartalmi követelményei:

A nevelési célokban, tartalmi követelményekben elsőként az ember és a természet összhangjának fontossága, ennek biztosítása jelenik meg: a természet védelmének hangsúlyozása, a tanulók fokozatos bevonása a folyamatba. Megjelennek olyan célok, mint az önállóság fokozása, és a szabadban történő önálló mozgás a tájékozódás segítségével. Megfigyelik és értékelik az ember által átalakított, hasznosított környezetet.

A modulok egymásra épülésének indoklása:

Megjelennek a környezettudatossághoz szükséges gondolkodásfejlesztést célzó módszerek. A megfigyelés, megértés, rögzítés, alkalmazás és értékelés egymásra épülése jól követhető a modulok egymáshoz kapcsolódása során.

A terepen megfigyelhető felszíninformák felkeresésén, a növény- és állatvilág megfigyelésén túl új elem az épített környezet változásainak, az ember hatásának vizsgálata. A megfigyelésekhez kapcsolódó feladatok a megértést és a rögzítést segítik elő. A segédeszközök kiválasztása, a szakirodalom átnézése már átvezet az alkalmazás felé, amit kísérletek, vizsgálatok teljesítenek ki. Az épített környezet megfigyelése, vizsgálata magába foglalja a megértés, a rögzítés és az alkalmazás gondolati folyamatait is. A modulok pedagógiai céljait és módszereit a táblázat tartalmazza. Modulok:

1. Hol is vagyunk? Ismerkedjünk a tábor közelebbi és távolabbi környezetével!
2. Rövid séta a tábor közelében
3. A vulkáni működés nyomában I.
4. Hosszabb séta az Ilona-völgyben (vulkáni működés nyomai)
5. A vulkáni működés nyomában II.
6. Ismerkedjünk az erdők és vizek „törpéivel”!
7. A tájékozódás elmélete és gyakorlata
8. A környék „úri” és népi emlékeinek felkutatása
9. A vulkáni működés nyomában III.

Megállapítható, hogy az elemzett program ismeretszerző és cselekedtető típusú elsősorban, de mivel a mozgásos képességeket, a kommunikációs és intellektuális képességeket, valamint az attitűdöket is fejleszti, a képességfejlesztő típusba is besorolható. Az ismeretek feldolgozására rendelkezésre álló időkeret 36 óra. Ebből terepi foglalkozás 22 óra.

Az elmélet-gyakorlat aránya 2:34 óra, egyértelműen a gyakorlati ismeretszerzés dominál.

Nagy arányban alkalmaznak kooperatív és felfedező tanulási technikákat. A program nagyon igényes, részletes, módszertanilag sokrétű és alapos.

Modulok:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Pedagógiai célok:									
Ismeretszerzés	x		x	x				x	x
Kísérlet					x	x	x		
Problémamegoldás					x		x		
Összefüggések elemzése		x	x	x	x		x	x	x
Munkamegosztás							x		
Önállóság fejlesztése							x		
Módszerek, munkaformák:									
Beszélgetés							x		
Magyarázat							x		
Vizsgálódás					x	x	x		x
Megfigyelés		x	x	x	x				x
Gyűjtés	x	x							
Ismétlés	x								
Kirándulás	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Elemzés szöveg/kép/film			x	x					
Felfedezés								x	
Ellenőrzés, értékelés, visszacsatolás:									
Képfelismerés				x					
Egyéni feladat					x		x		
Csoportos feladat	x	x	x	x		x			
Felismerés				x					
Beszélgetés					x			x	x

II/8. táblázat: A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja
(A modulok elnevezése a szövegben) (saját szerkesztés)

Program: Korabeli vulkáni működések bizonyítékai... (felső tagozat 7-8. osztály)

A program nevelési céljai, tartalmi követelményei:

Az első nevelési célok közé tartozik a programban annak felismerése, hogy az ember és a természet összhangjának biztosítása létkérdés a földi élet megmaradása szempontjából. Akárcsak az 5-6. osztályos programban, itt is hangsúlyt fektetnek a természet védelmére, ennek tudatosítására. A korábbi programokban hangsúlyozott célok eléréséhez szükséges

fejlesztés itt is megfogalmazódik, mint a fizikai állóképesség növelése a túrázás segítségével, az önállóság fokozása a táborozás során, és a szabadban történő önálló mozgás tájékozódás segítségével. A precíz, pontos munkára nevelés is követelmény a laboratóriumi vizsgálatok, kísérletek elvégzése során. Megfigyelik az ember által átalakított, hasznosított környezetet, értékelik ennek hatását.

A program felépítése, a modulok egymásra épülésének indoklása:

Sok hasonlóságot találunk az 5-6. osztályosok programjával, de ez indokolt, hiszen az ott megjelenő célok elmélyítése, kiszélesítése zajlik. Itt is megjelennek a környezettudatossághoz szükséges gondolkodásfejlesztést célzó módszerek. A megfigyelés, megértés, rögzítés, alkalmazás és értékelés egymásra épülése jól követhető a modulok egymáshoz kapcsolódása során. A 4. táblázat tartalmazza a modulok ismeretanyagának elsajátítása során alkalmazott módszereket és munkaformákat. Az alsóbb évfolyamok programjában többségüket már használták, így csak az újabban megjelenő módszereket említem meg. Modulok:

1. Hol is vagyunk?
2. Rövid séta a tábor közelében
3. A vulkáni működés nyomában I.
4. Hosszabb séta az Ilona-völgyben
5. A vulkáni működés nyomában II.
6. Védjük patakunkat! Ismerkedjünk a vizek „törpéivel”!
7. A tájékozódás elmélete és gyakorlata
8. A környék „úri” és népi emlékeinek felkutatása
9. A vulkáni működés nyomában III.

Megállapítható, hogy az elemzett erdei iskolai program elsősorban ismeretbővítő, de képességfejlesztő elemei is vannak, hiszen a kommunikációs és az intellektuális képességeket fejleszti, a környezeti attitűdöket formálja. A munkához rendelkezésére álló időkeret 36 óra. Ebből terepi foglalkozás 26 óra, tantermi tevékenység 10 óra. Az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya 6:30, itt is a gyakorlati foglalkozások dominálnak. A modulok nagy arányban tartalmaznak élményszerű tanulási elemeket, felfedező és kooperatív tanulási módszereket. A program nagyon precíz, részletes, módszertani diverzitása magas.

Modulok:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Pedagógiai célok:									
Ismeretszerzés	x	x	x	x	x		x	x	x
Kísérlet					x	x	x		
Problémamegoldás	x		x	x	x	x	x		x
Összefüggések elemzése	x		x	x	x	x	x	x	x
Munkamegosztás				x	x	x			
Önállóság fejlesztése				x		x		x	
Módszerek, munkaformák:									
Kísérlet			x		x				
Vizsgálódás								x	x
Megfigyelés	x	x			x			x	
Gyűjtés		x							
Kirándulás	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Terepi munka	x	x		x			x		x
Modellezés			x						
Csoportmunka	x	x	x	x	x	x	x	x	
Ellenőrzés, értékelés, visszacsatolás:									
Képfelismerés	x	x							x
Egyéni feladat	x								
Csoportos feladat				x					
Beszélgetés				x	x		x		
Alkotás		x	x	x	x			x	
Munkanapló			x			x			
Játék							x		

**II/9. táblázat: A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja
(A modulok elnevezése a szövegben) (saját szerkesztés)**

Következtetések

Az EKE gyakorlóiskolája az évek során a helyi sajátosságokhoz alkalmazkodva fejlesztette erdei iskolai programját. A négy program összefügg, a tanulók életkorának megfelelően fokozatosan bővülő ismeretanyagot tartalmaz. A modulok és a foglalkozások egymásra épülnek, tartalmilag összekapcsolódnak. Alkalmazásuk rugalmas, az adott osztály képességeihez, igényeihez illeszthető. A célok megfogalmazásában, az alkalmazott pedagógiai módszerekben a fenntarthatóságra nevelés elvei figyelhetők meg. Az ismeretek elsajátításához a kooperatív tanulási technikák széles skáláját használták fel. Az önértékelésből

kiderül, hogy a modulok összeállításánál elsősorban a környezet által kínált lehetőségeket használták fel, nem volt cél a túl sok szakmai ismeret erőltetése. A program későbbi bővítésére javaslom az iskolai tananyag kiegészítését olyan praktikus ismeretekkel, mint az erdei balesetek megelőzése, az erdőt károsító tevékenységek felismerése, megelőzése, táplálkozási lehetőségek az erdőben, mi a teendő veszélyes helyzetekben (fakitermelés, találkozás sebzett állatokkal, vadászat).

Irodalom

- Hortobágyi K. (1993). Erdei iskola: „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”. *Altern füzetek 6*.
- Horváth D., Száraz, P., & Varga, A. (2009). *A környezeti kompetenciák fejlesztése Magyarországon Eredmények és lehetőségek*. Letöltve: 2017. 01. 20-án. <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/horvath-daniel-szaraz>
- Kárász I. (2013). *Együtt az élhető környezetért*. Eger: Tűzliliom Egyesület.
- KOKOSZ (2013). *Erdői iskola minősítés dokumentumai*.
Letöltve: 2017. 01. 20-án. <http://www.kokosz.hu/>
- Lehoczky J. (1999). *Iskola a természetben avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: Raabe Klett Könyvkiadó Kft.
- Magyarországi Zöld Óvodák Hálózata (2012). *Zöld Óvoda Kritériumrendszer*.
Letöltve: 2017. 01. 20-án. <http://zoldovoda.hu/hu/palyazat/palyazati-felhivas-zold-ovoda-es-orokos-zold-ovoda-cim-elnyeresere>
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2007). *Nemzeti Alaptanterv*. Letöltve: 2017. 01. 20-án. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv>
- Nemzeti Jogszabálytár (2012). *Nemzeti Alaptanterv 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet*.
Letöltve: 2017. 01. 20-án. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573
- Varga A. (2009). *A környezeti kompetencia*. Letöltve: 2017. 01. 20-án. <http://ofi.hu/tudastar/4-vitaforum-kozepiskolai/kornyezeti-kompetencia>

SÁNDOR ZSUZSA

MÚZEUMPEDAGÓGIA A KÖZNEVELÉSBEN – VIZUÁLIS NEVELÉS A MÚZEUMBAN

A múzeumpedagógia robbanásszerű fejlődésének vagyunk tanúi. Egyre több múzeumi helyszín kínál a gyerekeknek szóló olyan programokat, amelyek művészeti-tudományos-műszaki tartalmuk alapján a tantárgyakba is illeszkednek. Ugyanakkor a tanító- és óvóképzésben a múzeumi lehetőségekkel nem foglalkozunk megfelelő súllyal. A legújabban kialakított tantervi rendszerek is a tantárgy-pedagógiákra és a területi módszertanokra hagyják, ezek pedig vagy beépítik tananyagaik közé, vagy sem – és általában nem. Pedig az ismeretátadó iskolából a tanulói tapasztalatszerzésre és a tanulás tanítására átálló iskolának a jelenleginél sokkal jobban kellene építenie a tantermen kívüli tanításra, és ezen belül a múzeumokban, kiállítóhelyeken bemutatott értékekre.

Múzeumpedagógia, múzeumok és az iskola

A múzeum gyűjtő- és kiállítóhely, kulturális (technika, tudomány, művészet stb.) és természeti értékek őrzője, ahol az értékek korpuszok, azaz eredeti alkotások, tárgyak. Az őrző funkciót rendszerezett-tipologizált módon látja el, és hozzá a nyilvánossá tétel, a közönségnek szóló bemutatás funkciója társul.

Az iskola a kulturális és természeti értékek tanulói megismerésével (tanári megismertetésével) világmegismerésre nevel és oktat. Az értékek megismerése általában kópiákkal és a média segítségével (közvetítő közegek a tankönyv és a digitális kép/hang/film fájlok) történik. Ezek a közegek jól illeszkedtek a tanár ismeretátadó szerepéhez, azonban a mai iskolát inkább a tanítvány saját tevékenységen keresztül történő megismerő munkájának kell jellemeznie, miközben a megismerés tárgyával közvetlen kapcsolatba kerül. Ebben az iskolakoncepcióban hatványozottan felértékelődik a múzeumokban, a természeti és városi környezetben, valamint az állatparkokban, arborétumokban zajló tanulás szerepe.

A jelenlegi törvényi szabályozás megadja a lehetőséget az iskoláknak, hogy tanórákra az iskolán kívül is sor kerülhessen, és remélhetően a készülő új Nemzeti alaptantervben is hasonlóan vagy még hangsúlyosabban szerepel ez a téma. A Nat bevezetőjében a következőt

olvashatjuk: „5. A tanórai foglalkozások iskolai megszervezésére vonatkozó rendelkezések. 7. § (1) A nemzeti köznevelésről szóló törvény 27. § (1) bekezdés szerinti tanórai foglalkozások megszervezhetők a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen projekt oktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozás formájában is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása.” (Nat 2012, 10637)

A lehetőség adott, azonban az ingyenesség általában nem biztosított, mivel akár az iskolában, akár a múzeumban zajlik a múzeumi szakember által vezetett foglalkozás, az a múzeum szolgáltatásaként pénzbe kerül. Ugyanakkor a múzeumok rendszerint örömmel fogadják a tanulói csoportokat pedagógusok vezetésével is, természetesen úgy, hogy betartják az adott múzeumban érvényes látogatási szabályokat. Például a Magyar Nemzeti Galériában kedvezményes árú belépőjegy igényelhető iskolai csoportoknak, és a pedagógus múzeumi munkájához a következő kitéltet teszi: „Iskolai csoporttal érkező pedagógusok csak akkor tarthatnak múzeumi tanórát a Magyar Nemzeti Galéria állandó gyűjteményeiben, ha a látogatás előtt a Múzeumpedagógiai Osztálytól engedélyt kapnak rá.” (<http://mng.hu/latogatas/pedagogusok-122630>) A helyi múzeumi lehetőségek kihasználásával azonban általában minden ilyesfajta akadály kiküszöbölhető, mivel az iskola és a múzeum közötti együttműködésben a térítésmentességet nagyon sokszor biztosítani tudják.

Igazolandó, hogy a különféle tantárgyakba tantervileg betervezett a múzeumlátogatás, nézzünk meg a Nat műveltségi területeiből még néhány idézetet. *Történelem*: „Fontos szempont a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális, vallási értékeinek átadása, valamint az, hogy a diákok megismerjék a történelmi múltat feldolgozók (történész, régész, nyelvész) munkájának alapelemeit. Ezt a törekvést támogatja a múzeumok és más közgyűjtemények (pl.: levéltárak) látogatása, rendeltetésének, szerepének ismerete.” (Nat 2012, 10707) *Tudomány, technika, kultúra*: „Legalább egy magyarországi múzeum, nemzeti park, természettudományi gyűjtemény meglátogatása, profiljának és néhány fontos darabjának elemző ismerete.” (Nat 2012, 10728) *Művészetek*: „A művészeti nevelés eredményességéhez nélkülözhetetlen a művészeti intézmények látogatása (mozi, színház, bábszínház, hangverseny, múzeum, kiállítás), és a tapasztalatok közös feldolgozása [...] Legalább egy hazai múzeum, illetve egy kortárs gyűjtemény látogatása, profiljának és néhány fontos darabjának elemző ismerete.” (Nat 2012, 10784, 10806) Remélhetően a készülő új Nat-ban ezek a múzeumpedagógiai tartalmak megmaradnak, sőt erősödnek.

Ha feltesszük a kérdést, hogy múzeumpedagógus vagy iskolai pedagógus tartsa-e a múzeumi órát, akkor sokféle szempontból is az iskolai pedagógus lesz a válasz. Ő ismeri a tanítványait, ő az, aki tudja, mit szeretne elérni a tantárgyában, így biztosítható, hogy a múzeumi tartalmak a tantárgyi tanítási programokba jól illeszkedő, szerves elemek legyenek. A tanító és a szaktárgyakat tanító tanár szerepe tehát kiemelten fontos, éppen ezért véleményem szerint a pedagógusképzés minden szintjén külön tantárgyként kellene kezelni a múzeumpedagógiát a hozzá kapcsolódó módszertannal együtt. (Természetesen e mellett jól hasznosíthatók a múzeumok által hirdetett tematikák és időpontok is egy-egy kiemelt tanulmányi út keretében.)

A pedagógusnak alaposan fel kell készülnie a múzeumlátogatásra. Részletesen meg kell ismernie egyrészt a múzeumi helyszín jellemzőit és a feldolgozásra tervezett múzeumi tárgyakat, másrészt el kell készítenie a múzeumi óra forgatókönyvét és a gyerekek felhasználására tervezett tanítási-tanulási eszközöket. Ilyen eszközök lehetnek a feladatlapok és a kapcsolódó szemléltetések (pl. egy képzőművészeti alkotás témájához kötődő vers vagy zene), és ma már nem számít különlegességnek a tanulói okostelefon vagy tablet használatát is bevonó internetes kutatómunka megtervezése sem. A csoportjával múzeumba készülő pedagógus feladatait részletesen bemutatja tanulmányában Tettamanti Zsófia (2011), sőt, még a múzeumlátogatás iskolai helyszínű előkészítő és záró elemét is beépíti mondanivalójába. A Sárospataki Képtár múzeumpedagógiai munkáját bemutató könyvben (Bordás–Sándor, 2014) jómagam is ajánlok egy eljárást a múzeumpedagógiai foglalkozási tervet készítő pedagógusok számára. Sem gyakorló pedagógusoknak, sem pedagógus hallgatóknak nem kell idegenkedniük a múzeumpedagógia foglalkozásoktól, hiszen mindenki által könnyen megtanulható és nagyszerű eredményeket hozó módszertanon alapszanak! Sajnos, a mai pedagógiai gyakorlatba a múzeumi órák még meglehetősen ritka alkalmakkal épülnek be.

A tanár iskolai munkája a verbalitáson alapul, azonban a vizuális (és egyéb) szemléltetés így sem maradhat, és általában nem is marad el az órákról. A szemléltetés többnyire áttételekkel és kópiákkal működik, azaz a tanulók nem az eredetit tapasztalják meg, hanem annak másolatát. A legnagyobb hatással bíró közvetlen tapasztalást azok a tárgyféleségek biztosítják, amiket a tanárnak módjában van bevenni az órákra, minden egyéb csak áttétel, még az animált filmek is csak pótlékok, bármennyire is csodáljuk a technológiai megoldásokat. A bevihető tárgyak köre azonban igencsak véges, és természetesen nem bír azzal a széleskörűséggel és azokkal az értékekkel, amikkel a múzeumi gyűjtemények tárgyai. A múzeum felülmúlhatatlan értéke tehát, hogy ott a műalkotást, használati tárgyat, gépet, eszközt, kőzetet, állatot és növényt eredetiben, eredeti vagy konzervált

állapotában tanulmányozhatjuk. Az is nagy érték, hogy a vizsgált téma általában a saját közegében – a kiállításrendezők leleményétől függően – életszerűen, élménydúsán és kiegészítő információkkal együtt jelenik meg.

A múzeumban természetesen még ma is találkozunk a hagyományos módszerrel, amelynek lényege, hogy a látogatók a múzeum munkatársának vezetésével bejárják a kiállítási tereket, de ezt ma már inkább csak felnőtteknek kínálják. A szimpla bejárás, a vezető meghallgatása és az ehhez kötődő passzív szemlézés mára már letűnőben van, és átveszi a helyét az önálló, információkkal, különféle eszközökkel támogatott és interaktív felfedezés. A 20. században élményt adó festett hátterekkel és jelenetekbe rendezetten kezdenek bemutatni állatokat, majd egyes műtárgyak megtapogathatók lettek, illetve közreműködésre szólítják fel a látogatót (Vásárhelyi, 2011).

A passzív múzeumlátogatás helyett tehát tevékeny helyszíni feldolgozás, a közvetlen tapasztalás, az aktív és önálló tanulás a múzeumi ismeretszerzés jellemzője. Nézzünk meg erre néhány példát.

A múzeumok többnyire művészeti és tudományterületekre specializálódtak. Ilyen a környezetünkben a Sátoraljaújhelyi Kazinczy Múzeum⁴, amelynek természettudományi termeiben a látogató különféle vizsgálatokat végezhet el, illetve az eredeti utakat leképező bejárásokat végezhet. A Magyar Nemzeti Múzeum Rákóczi Múzeuma⁵ Sárospatakon újabban az ágyúöntő műhelyt kínálja a látogatóknak interaktív feldolgozásokkal, a gyerekeknek a kiállító tereihez, műtárgyaihoz kötődő tevékenységeket (pl. érmekészítés) és feladatlapos feldolgozásokat szervez. A sárospataki múzeum Sározsadányi Néprajzi Kiállítóhelyén a látogató korongozhat, filmeket nézhet meg az üveghutáról, a kerámiakészítésről, a halászat tárgyaival illuzórikus eszközökkel megteremtett vízi környezetben lehet megismerkedni, a gyerekeket egy mesei közegre épített terem is várja. Budapesten, a Magyar Természettudományi Múzeumban⁶ megismerhetjük az eredeti kőzeteket, preparátumok formájában a növényeket, állatokat, de ezeket fotósorok kísérik, és meghallgathatjuk az állat hangját, filmet nézhetünk az állat viselkedéséről, élőhelyéről. Sőt, egy speciálisan felszerelt teremben (MTM Természetbúvár terem) laboratóriumi eszközökkel különféle vizsgálatok is elvégezhetők. A Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum egyik speciális termében elektromos jelenségeket próbálhatnak ki a látogatók – és így tovább, a példák sora tovább folytatható. A legtöbb néprajzi múzeumban, és a különféle képzőművészeti

4 (<http://www.kazinczymuzeum.hu/muzeumpedagogia/erdojarok-kalauza-zempleri-tajak-termeszeti-ertekei>)

5 (<http://rakoczimuzeum.hu/index.php/hu/informaciok/szolgaltatasok/muzeumpedagogia>).

6 (<http://www.nhmus.hu/hu/pedagogusoknak/pedagogusoknak>)

múzeumokban, galériákban az eredeti alkotás mellett filmeket nézhetünk a művésről, az alkotómunkáról, a tárgy elkészítéséről, és megismerhetjük az elkészítés technológiáját (pl. egy kerámiatárgy elkészítésének fázisait, a bronzszobor öntését – ez utóbbi a Sárospataki Képtárban is megtekinthető) vagy akár saját kezűleg készíthetünk is a kiállított műtárgyhoz hasonlót. (Ilyen például, amikor a látogató egyszerű érmeverő gépen érmét készít, vagy éppen dúc metszésével és nyomtatással grafikai lapot, fametszetet hoz létre.)

A múzeumok kisebb része nem különíti el a területeket, ellenkezőleg, a művészeti és a tudományos eredmények együttes bemutatását vállalja fel, illetve egyes programjaikba a tudományos múzeumok beépítik a művészeteket és fordítva, a művészeti múzeum a tudományt. Ezzel a kérdéssel foglalkozik Sara Calgagnini tanulmányában, hivatkozva a reneszánsz ember komplex szemléletére és bemutatva három külföldi múzeumot (2014). Magyarországon a Kortárs Művészeti Múzeum meglehetősen rendszerességgel kínál ilyen programokat. Az elmúlt években ilyen volt például Lakner Antal és más mai művészek néhány kiállítása, amelyeken a fizikai vagy kémiai tudományos jelenségeket műszaki technológiával egybeépítve mutatták be műalkotásaikat. Ezeknek lényeges összetevője volt, hogy a látogatónak kellett életre keltenie a műalkotást: belelépni és felemelni, meghajtani, megszólaltatni stb. Azonban ezeket a megközelítéseket a mai magyar köznevelésben, amely tudományágakra és művészeti területekre tördelt, legfeljebb a ritka projektmunkák részeként vagy szellemi kalandozásként tudjuk közvetlenül beépíteni a tanításba.

Összefoglalva a mai múzeum jellegzetességeit, a következőket állapíthatjuk meg:

- az eredeti tárgyat, témát többféle ingert kiváltó módon tárja elő;
- az eredeti tárgyat, témát saját közegébe ágyazva, komplexen mutatja be;
- élmények nyújtására törekszik;
- számít a látogató interaktivitására, kínálja a cselekvő feldolgozást,
- ösztönzi, hogy a látogató egyben felfedező is legyen.

Úgy gondolom, hogy a pedagógusnak is a fentebbi jellegzetességekre kell alapoznia, amikor a gyerekekkel múzeumi tanulmányútra megy.

Múzeumi foglalkozásfajták

Foglalkozások a múzeumban

A következőkben néhány alapvető foglalkozásfajtát veszek sorra és mutatok be igen röviden.

A *múzeumi óra* lényegében szorosan vett tantárgyi tanóra. A pedagógus éves tanítási tervében szerepel, abban programozott konkrét tantervi tananyagot/tananyagokat dolgoz fel, amely kapcsolódik a megelőző és követő tananyagokhoz. Időtartama 40-60, időigényes tevékenységeknél egybefüggő 90-100 perc.

A *múzeumi nap, múzeumi projektnap* általában több tantárgyhoz kapcsolódik. Két alapváltozata van. Az egyik esetben jól illeszkedik egyetlen tantárgy keretébe, ez az éves programban tervezett. Ilyenkor egy tantárgy projektjeként természetesen kapcsolódnak hozzá más tantárgyak a feldolgozás során, ezek tananyagai azonban kevésbé hangsúlyosak. A másik válfaja olyan komplex projekt, amelyben különböző tantárgyak tantervéleg előírt tananyagai azonos hangsúllyal kerülnek feldolgozásra. Ez utóbbi változat az egész iskolát átható projektnap is lehet. Időtartama szünetekkel együtt mintegy 300 perc (4-6 iskolai óra).

A múzeumi foglalkozássorozat általában egy tantárgy keretébe tartozik, benne összefüggő tananyaghalmozatot dolgoznak fel a gyerekek. Ez lehet a pedagógus éves programjának egy olyan témaköre, amit a múzeumba tervezett. Értelemszerű jellemzője, hogy minden óra a múzeumban vagy hozzá kapcsolódó helyszínen zajlik, és az órarendbe tervezett módon hetente 1-2 alkalmat jelent. Időigénye a múzeum adottságaitól és a tananyagok mélységeitől függően több hét is lehet, azaz 4-10 iskolai órát is felölelhet.

A Sárospataki Képtár nagyszabású múzeumpedagógia könyve (Bordás, Sándor, 2014) azzal a céllal készült, hogy iskoláknak, illetve pedagógusoknak adjon segítséget a múzeumi tanításhoz és tanuláshoz. Ebben a kiadványban a fentebb leírt foglalkozásfajtákhoz találunk a különböző pedagógus-szerzők által kidolgozott programokat és feladatleírásokat. A könyv használhatóságát növeli a sok színes kép, amelyek mind helyszíni, mind alkotásfotókban teszik még élvezetesebbé és értelmezhetőbbé a képtári múzeumpedagógiai eredményeket.

A múzeumi helyszínen végzett tanulásban-tanításban legtöbbet alkalmazott múzeumpedagógiai módszerek a következők:

- megfigyelés szempontok alapján,
- a megfigyelt szöveges-rajzos-fotós rögzítése, dokumentálása,

- feladatlapos feldolgozás,
- helyszíni kutatás, kiegészítő internetes kutatás,
- helyszíni kiselőadás (tanítvány),
- helyszíni kipróbálás, bejárás, interakciók – pl. valaminek az érzéketli jellemzői (vizuális + tapintás, ízlelés, szaglás), tárgy használata, gép működése,
- helyszíni elkészítés, alkotás, laboratóriumi vizsgálat stb.

Ezek a módszerek sokszor kombinálódnak, egymásba olvadnak, vagy a feladatlap akár mindegyiket magába építheti.

A művészeti alkotásoknál használatos módszerekkel meglehetősen alaposan foglalkozik Bálványos Huba a művészetről, műbefegetésről és művészetpedagógiáról szóló tankönyvében. Ennek fejezetei közül a IV. könyv (címe: Esztétikai-művészeti nevelés) találó a témánk szempontjából. Az ott leírt módszertanok, különösen az aktív műbefegetés nagyszerűen alkalmazható a múzeumi helyszíneken is. (Bálványos, 1998)

A következőkben pillantsunk bele a vizuális kultúra tantárgyhoz készített múzeumi feladatlapokba, amelyeket a Sárospataki Comenius Campuson tanító szakos hallgatók hoztak létre 4. osztályosoknak. Alább kicsinyítve láthatjuk a feladatlapok egy-egy oldalát, de így is jól követhetők az izgalmas pedagógiai megoldások és a tanulói válaszok. Az elmúlt években a tanító szak vizuális nevelés tantárgy-pedagógia és vizuális kommunikáció tantárgyaiban több esetben foglalkoztunk múzeumlátogatásra épített feladatok és feladatlapok készítésével. További ilyen hallgatói munkák vizsgálhatók az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Tervek Tára című repozitóriumában, annak megfelelő rovatában (http://pedtervtar.ekfck.hu/kesz_tervek-tanorai_feladatok.html).

A következő két feladatlap eredetileg színes nyomtatású és A/4-es méretű, kezelhetőségük miatt a múzeumok kiadványai is általában hasonlóak. Számos múzeum nagyon szépen szerkesztett, jól használható és érdekes feladatlapokat kínál múzeumpedagógiai foglalkozásaihoz és ezekből a gyakorló pedagógusok is ötleteket meríthetnek. Érdemes ezeket az internetes felületeket lapozgatni.

7. Gyűjtsd ki a kiállításon fellelhető adatokat arról a festményről, amelynek színei visszaköszönnek a feladatlap ezen oldalán.

Alkotó neve: Kosztá Rozália
Alkotás címe: Fiatalanyagyermeke
Keletkezésének éve: 1980.
Technika: olajfestés
Műfaj: portré

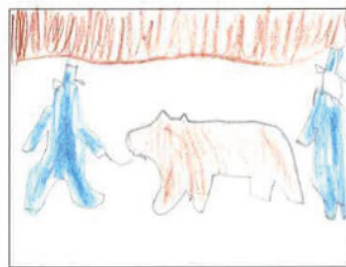
8. Milyen a kép hangulata, milyen eszközökkel válthatta ki a festő ezt a hangulatot?

Szomoru mivel az alkotó sötét
színeket használ.

9. Rajzold meg a gyermekét karjában tartó asszonyt egy vidámabb háttérrel. Milyen hatást értél el ezzel? Válaszodat szóban fogalmazd meg.



2. feladat: Az előző képből látsz egy részletet. Az a feladatod, hogy rajzolj ki belőle egy-egy tetszőleges rész (tárgyat, lényt a környezetével).



3. feladat: Találd ki, hogy melyik festményből van kivágva ez a rész. Folytasd a részlet továbbrajzolását elképzelésed szerint, alakíts ki fekvő téglalap formájú festményt!



II/1-2. kép: Részletek Jakab-Kelemen László és Buda József 3. éves hallgatók feladatlapjaiból, 4. osztályos tanulók megoldásaival

Múzeumpedagógiai foglalkozások az iskolában

Különféle programok keretében egyes múzeumok iskolai vagy óvodai helyszíneken is kínálnak hivatásos múzeumpedagógusokkal foglalkozásokat. Ilyenkor vetített képek vagy műtárgymásolatok jelentik a tanulói tevékenységek alapját, nagyon ritka az, amikor eredeti műalkotásokat visznek ki a múzeumból.



II/3-4-5-6. kép: Hallgatók ismerkednek a Sárospataki Képtárból a Campusra kihelyezett műalkotásokkal, majd 4. osztályos gyerekekkel feladatlapok segítségével műelemzéseket végeznek. Néhány feladatlapba a műalkotásokhoz kapcsolódó internetes kutatómunkát is beépítettek hallgatóink. (Tanár, fotók: Sándor Zsuzsa)

Eredeti műalkotások is előfordulhatnak azonban az iskolákban, egy-egy iskola és múzeumi intézmény együttműködése keretében. Ilyenkor a múzeumi tárgyak költöznek ki az iskolába. Ez történt a Sárospataki Comenius Campuson 2016 novemberében – a Sárospataki Képtár készsége jóvoltából. A program lényege az volt, hogy négy kiválasztott műtárgyat a Képtár kihelyezett a Campus főépületébe, annak egy nyilvános terébe. Ebben a hónapban a hallgatók és a meghívott kisdíákok nap mint nap a műtárgyak között közlekedtek, azok az iskolai élet szerves részévé váltak. Módunkban állt tanító- és óvoda-pedagógus szakos hallgatókkal a szorító időkorlátok nélkül tartalmas műelemzéseket

végezni, ezzel a leendő pedagógusok mind ismeretekben, mind módszertanilag felkészültek arra, hogy gyerekekkel is hasonlókat végezzenek el. A kisgyerekeknek szóló műelemző feladatokat gondoltak ki, módszertanilag megvitatták, megtervezték. A módszertani tananyagok azonnal gyakorlati közegbe is fordultak, amikor a meghívott kisgyermekkel a hallgatók a műtárgyakat feldolgozták. Alább nézzünk meg a programból néhány képet, a teljesebb anyag a Campus honlapján szemlélhető itt:

<https://uni-eszterhazy.hu/hu/ck/tudomany-es-muveszet/mtu-2016-sarospataki-keptar>.



II/7-8. kép: A Sárospataki II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola 4. osztályosai hallgatók segítségével Szabó Vladimír Téli város című képnek téri rekonstrukcióját végzik. Előzőleg a gyerekek agyagból elkészítették a festményen szereplő tárgyakat, figurákat. (Tanár, fotók: Lenkey-Tóth Péter)



II/9-10. kép: A sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsőde óvodásai önfeledten báboznak a hallgatók által készített dobozsínházakkal. (Tanár, fotók: Lenkey-Tóth Péter)

3. Múzeumpedagógiai tevékenység a Sárospataki II. Rákóczi Ferenc Általános Iskolában

A Sárospataki Képtárban⁷ folyó múzeumpedagógiai tevékenység hosszú évek óta kimagasló, országos viszonylatban is igen jelentős. Különféle programjaiban – múzeumi napokon és foglalkozássorozatokban vagy a nyári múzeumi napközikben – számos zempléni iskolával épített ki szoros kapcsolatot, bevonva a rajztanárokat és az osztálytanítókat is a munkába.

A Sárospataki II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola alsó és felső tagozatos diákjai rendszeres résztvevői ezeknek a programoknak. Leitnerné Csete Andrea és Jaskó Beatrix, akik az iskola tanárai, képtári kutatások részeként különféle múzeumpedagógiai foglalkozások és múzeumi napok programjait készítette el. Igen nagyhatású kutatás és múzeumpedagógiai program volt *A Sárospataki Képtár oktatási szerepének bővítése* (TÁMOP) 2013-ban, amely Bordás István képtárvezető menedzselésével valósult meg.



II/11. kép: A Sárospataki Képtár múzeumpedagógiai terme

(A kép forrása: <http://www.patakikeptar.hu/2/elemei/kepekmenu/img/muzped/1.jpg>)



II/12. kép: Egy Rákóczi iskolai tanuló Domján József fametszeteinek tanulmányozása után papírmetszetet készít a Képtárban (Leitnerné Csete Andrea programja, fotó: Csordás Gábor)

⁷ (<http://www.patakikeptar.hu/>)



II/13. kép: Jaskó Beatrix múzeumi napot vezet a Képtárban (fotó: Csordás Gábor)



II/14. kép: Leitnérné Csete Andrea saját készítésű feladatlapokkal dolgozik a Domján-teremben (fotó: Csordás Gábor)

A Rákóczi iskola – az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusával együttműködve –2016-tól részt vesz az Magyar Tudományos Akadémia négy évig tartó vizuális kultúra szakmódszertani kutatásában. (Moholy-Nagy Vizuális Modulok: a 21. századi képi nyelv tanítása. Kutatásvezető Dr. Kárpáti Andrea, ELTE, a sárospataki modul a vizuális kommunikációra épít.) Az iskolából a kutató kollégák Dávidné Géczi Mária és Sóstói Andrásné, akik a 2017-es tavaszi félévben első osztályosaikkal már ellátogattak a Képtárba. A kutatási program pedagógiai koncepciója szerint pedig a következő három évben többször fognak tanítványaiknak múzeumpedagógiai foglalkozásokat szervezni és vezetni a Sárospataki Képtárban, az MNM Rákóczi Múzeumában és a Sározsadányi Néprajzi Kiállítóhelyen. Reméljük, hogy az iskola mind több pedagógusa tart foglalkozásokat a tanulóknak különféle múzeumi helyszíneken, és az is megvalósulhat a közeljövőben, hogy múzeumi műtárgyak kerülhessenek a gyerekek közé az iskolai helyszínen is.



II/15-16. kép: Dávidné Géczi Mária és Sóstói Andrásné az első osztályos kísérleti csoportjaikkal a Sárospataki Képtárban, illetve műelemzéshez kötődő alkotófeladat közben (fotók: Sándor Zsuzsa)

Irodalom

- Bálványos Huba (1998). *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Képzőművészet, tárgy- és környezetkultúra*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bordás István – Sándor Zsuzsa szerk. (2014). *Múzeumpedagógia a Sárospataki Képtárban. „A Sárospataki Képtár oktatási szerepének bővítése” (TÁMOP-3.2.8B-12/1-2012-0004) című program*. Sárospatak: Sárospatak Város Önkormányzata. Letöltve 2017. 07. 18-án: <http://www.patakikeptar.hu/>
- Calgagnin, Sara (2014). Művészet és tudomány a közösségnek. In Gaul Emil – Kárpáti Andrea – Pataki Gabriella – Illés Anikó (szerk.) *A művészetoktatás terei. Tanulmányok a vizuális nevelés nemzetközi szakirodalmából* (215-222). Budapest: Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete.
- Nemzeti alaptanterv 2012 – Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny. 2012. évi 66. szám. Nemzeti alaptanterv. Letöltve 2017. 07. 18-án: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12066.pdf>
- Tettamanti Zsófia (2011). Mit kell tudni a pedagógusnak, ha múzeumba készül? In Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.) *Múzeumi tanulás* (228-240). Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum, Typotex Kiadó.
- Vásárhelyi Tamás – Sinkó István (2004). *Múzeum az iskolatáskában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vásárhelyi Tamás (2011) A múzeumok történetéről. In Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.) *Múzeumi tanulás* (20-23). Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum, Typotex Kiadó.

PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ

A MAGATARTÁSI PROBLÉMÁK ÉS A DRÁMAPEDAGÓGUSOK

Bevezetés

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy egyre több BTM-es gyerekkel találkozunk az iskolákban. A kutatási tapasztalatok a mind korábbi prevenció fontosságát támasztják alá, így egyre nagyobb hangsúlyt kap az átlagtól eltérő, viselkedési és tanulási problémákkal küszködő gyermekek nevelése, fejlesztése, korrektív és adaptív ellátása. A segítségnyújtás egyik feltétele a pedagógusok szakmai-módszertani felkészültsége, a másik, ugyancsak jelentős aspektust a szakmai-emberi viszonyulásuk, attitűdjük adja.

Vizsgálatunkkal gyakorlatilag annak a kérdésnek eredtünk nyomába, hogy oktatásunk, pedagógusképzésünk milyen határfokú. Pontosabban: a drámapedagógus szakirányú továbbképzésben részt vevő, tényleges iskolai múlttal és tapasztalattal rendelkező pedagógus kollégák milyen szemléletmódot hoztak magukkal, illetve egy szakvizsgás képzés során nyújtott korszerű ismeretrendszer és tananyagtartalom a speciális orientáció mellett hatással van-e a szakmai hozzáállásra is.

Egyrészt azt a feltevésünket kívántuk igazolni, hogy a drámapedagógus-jelöltek az egészséges gyermeki személyiségfejlődést megzavaró, akadályozó, károsító családi, iskolai, társadalmi rizikótényezők aspektusából elméleti szinten megfelelő tájékozottsággal, kellő felkészültséggel rendelkeznek. Másrészt azt feltételeztük, hogy az iskolai magatartási problémákhoz fűződő kognitív, affektív és konatív attitűdkomponensük alkalmasint szakmaspecifikus jegyeket mutat.

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem (a továbbiakban DRHE) Felnőttképzési Központjában viselkedéslistával, Super- és Chapman-tesztrel végzett vizsgálataink eredményei feltevéseinket igazolták. Optimizmusra a drámapedagógusok sajátos értékhierarchiája és szeretetnyelve adhat okot.

A gyermekek igen sokfélék, lényük, viselkedésük nagyon színes, változatos, mégis adódik egy viszonylag egyszerű csoportosítási lehetőség: lehetnek átlagosak és az átlagtól eltérőek. Ez utóbbiról, s ennek is egy válfajáról kívánunk szólni tanulmányunkban. Az átlagtól eltérő gyermek küzdhet tanulási nehézséggel, lehet tanulásban vagy értelmileg akadályozott, élhet hátrányos körülmények között, rendelkezhet kivételes képességekkel, de akire most fókuszálni szeretnénk, az a magatartási problémákkal küzdő gyermek.

A magatartási problémák

A problémakör körülhatárolása meglehetősen nehéz, mert a terminológia nem egységes. Máig felismerhetőek azok az eltérő megközelítési módok, amelyek más-más fogalmi jegyet említenek: van, aki az inadaptált magatartást, a beilleszkedési zavart, netán a deviáns viselkedést hangsúlyozza (Kósáné Ormai, 1981), mások a személyiség érzelmi zavarát emelik ki (Nemes, 2000), s többen a nehezen nevelhetőség, a nevelési nehézség aspektusát nyomatékosítják (Vajda, 1994). Ezek alapján háromféle definíciótípus rajzolódik elénk: a normasértést, a klinikai tünetet, illetve a szocializációs zavart hangsúlyozó meghatározás.

A jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény a BTM-kategóriát használja, mely szerint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség minősítés arra a különleges bánásmódot igénylő gyerekekre vonatkoztatható, aki az életkorához képest jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási problémákkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, további személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de még nem tekinthető sajátos nevelési igényűnek. A gyermek magatartásának fejlődése a BNO-kritériumok szerinti zavarok sajátosságait mutatja, de annak szintjét nem éri el, ugyanakkor a gyermek óvodai, iskolai és/vagy családi életét meglehetősen zavarja, akadályozza (<https://net.jogtar.hu>).

A magatartási zavarok különböző területeken jelentkezhetnek. Lehetnek:

- az idegrendszer működési zavarai,
- a mozgás vagy cselekvés zavara,
- az érzelmi-indulati élet zavarai,
- az akaratú élet zavarai,
- viselkedészavarok.

Az okok vonatkozásában egyaránt vélelmezhetjük a pszichoszociális ártalmak valamennyi típusát:

- a *családi rizikófaktorokat* (válás, az anya pszichiátriai betegsége, az apa pszichiátriai betegsége, bántalmazás, nyílt szülői konfliktus, kritikus nevelés, halál, veszteség),
- az *iskolai rizikófaktorokat* (a rossz szervezeti forma, a pedagógus neme, életkora, személyisége, a gyakori tanárcserék, a tanári kar morálja, a kortárs csoport hatása, az iskolai bántalmazás, a gyermeknek mint individuumnak az el nem ismerése),
- a *társadalmi rizikófaktorokat* (nincs kitüntetett értékrend, a tudományos megismerés leértékelődése, a televízió, a média, a bulvársajtó, a fogyasztás uralma, gyermek-felnőtt hasonlósága, gyermekek gyermekkor nélkül).

S természetesen léteznek protektív védőfaktorok, úgy mint a bizalmas, érzelemgazdag kötődések, a stabil temperamentum, az önbizalom, a pozitív énkép (Kissné Viszket, 2006), amelyek egyaránt a kedvező, egyensúlyra épülő kapcsolati háttérre vezethetők vissza.

A szakemberek és kutatási eredményeik a mind korábbi felismerés, prevenció fontosságát támasztják alá, így egyre nagyobb hangsúlyt kap az átlagtól eltérő, viselkedési és tanulási problémákkal küszködő gyermekek korrekatív és adaptív ellátása.

Ahhoz, hogy megfelelő időben tudjuk kedvező irányba befolyásolni a személyiség fejlődését, hogy nevelési, szocializációs, netán reszocializációs, korrekációs feladatainkat is el tudjuk látni, a személyiségfejlesztés hagyományos intézményében, az iskolában is rendszeresen kellene alkalmazni – akár speciális foglalkozásként – az életkori sajátosságokkal adekvát csoportmódszereket. Ilyen módszernek tartjuk a drámapedagógiát, a drámajátékok alkalmazására épülő személyiségformáló csoportmódszert.

A drámapedagógia

A drámapedagógia története az 1950-es években Nagy-Britanniában, az ottani gyermek-színjátszással kezdődött. Magyarországon az 1970-es években jelent meg elsősorban a gyermek- és diákszínjátszó csoportok munkájában, illetve a dramatikus játszóházi foglalkozásokon kapott teret. Történetében alapvetően három irányzat ismerhető fel: az egyik felfogás egyszerűen a gyermekszínjátszás generalizálásának lehetőségét üdvözölte a drámapedagógiában (Debreczeni, 1992). Mások a drámajátékban hatékony módszert

látnak, amely alkalmas a legkülönbözőbb tárgyak megközelítésére, tudástartalmak közvetítésére (Mezei, 1975; Zsolnai, 1978). Egy harmadik felfogásmód az ember vele-született dramatizáló képességét hangsúlyozza. Ebben az értelemben a dráma olyan játék, amelyben a játékosok egy képzeletbeli világot építenek fel, amelyben a valódi élet problémáival kerülnek szembe, s ezáltal olyan tapasztalatokra tesznek szert, amelyek adaptálhatók a valóságra (Bolton, 1996.). Eszerint a drámapedagógia szocializáló módszer.

Mi magunkat ezen irányzat képviselői közé soroljuk. A drámapedagógia az emberi magatartások szimulálásával hasznosítható modellek megteremtésére képes. A rendszeres játéktevékenység gyakorlótér, megtanít a feszültségek kezelésére, viselkedési biztonságot ad, s a résztvevők megbízhatóbb helyzeti önismerethez jutnak (Pinczésné Palásthy, 2003). A drámapedagógia alapvetően az együttműködésre épít, így a személyes kompetenciákon túl a szociális készségeket is fejleszti. Mindezek indokolják a drámapedagógia masszív iskolai jelenlétét.

A drámapedagógia iskolai alkalmazási lehetőségei

A drámajátékokat egyaránt alkalmazhatjuk gyerekek és felnőttek, épek és fogyatékosok körében, tanórán vagy órán kívül, egyszer vagy többször, közönség előtt vagy csak a magunk szórakoztatására, netán okulására.

Természetesen a drámajátékok játszása során is közvetíthetünk ismereteket bármely tantárgyi tartalomhoz kapcsolódva (Szauder, 1997). De a hagyományos oktatással szemben a drámapedagógia nem a passzív befogadásra épít, hanem kérdéseket, problémahelyzeteket vet fel, s azokra a pedagógussal együtt keresik meg a gyerekek a közös játékban a választ. Ebben a megközelítésben a tanulás csoportos, azaz nem egyéni, együttműködésre építő, azaz a tanulókat nem versenyre készítetű, nem külsű, hanem belsű motivációtól hajtott, valamint közvetlen tapasztalatszerzésen alapuló, azaz nem pusztán szóbeli információáramlás révén megvalósuló folyamat (Bolton, 1996).

A nevelési, magatartási problémák kezelésére, konfliktusok megoldására is sok lehetőséget kínál a drámapedagógia, hiszen a játékokban új, más oldalukról mutatkozhatnak meg a gyerekek, az élethelyzetek, a szociális partnerek megnyilatkozásainak újabb aspektusai, mérlegelési lehetőségei merülhetnek fel, amelyek segíthetik az összefüggések, a saját és mások viselkedése mozgatórugóinak megértését, elfogadását.

A drámapedagógus

A pedagógus szerepe, részvétele is megváltozik e szemléletmódnak megfelelően. A drámajátékok csak a demokratikus vezetési módot viselik el (Gabnai, 1987). A humanisztikus pszichológia elveit figyelembe véve elvárható, hogy az alábbi képességekkel és személyiségjegyekkel rendelkezzen az a pedagógus, aki drámajátékot vezet:

- Legyen „homo ludens”, tartsa örök értéknek a játékkedvet.
- Legyen sokoldalúan szemlélődő, nyitott a világ dolgai iránt.
- Legyen képes elfogadni és tolerálni mások véleményét, nézeteit.
- Legyen hiteles, felelősségét felvállaló minden szerepében.
- Legyen képes partneri viszonyba kerülni bármely korosztály tagjaival.
- Legyen képes valamennyi résztvevő érzéseit megérteni.
- Legyen képes a kooperativitásra.
- Rendelkezzen alapvető érdeklődéssel a művészetek iránt.
- Legyen képes derűsen, optimistán szemlélődni.
- Legyen képes tevékenységét kellő rugalmassággal végezni.
- Képes legyen a komplexitás és a differenciálás pedagógiai alkalmazására.
- Képes legyen a pedagógiai helyzetek elemzésére és azok kezelésére.
- Kiegyensúlyozott érzelmekkel rendelkezzen.
- Kellő emberismerettel, különösen reális önismerettel rendelkezzen.
- Tudjon dönteni. (Honti, 2001)

A Drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – talán a fentiekre is tekintettel - a következő elvárásokat fogalmazza meg a drámapedagógussal szemben:

- rendelkezzen széleskörű elméleti, szaktudományi, gyakorlati ismeretekkel;
- bírjon céltudatosan fejlesztett érzékekkel, reális önismerettel, magas fokú empátiával, kooperatív attitűddel, fejlett szociális és művészeti érzékenységgel;
- legyen képes szakszerű, kreatív, pszichológiai szempontból adekvát személyiség- és csoportformáló tevékenység végzésére.

Vizsgálat

A drámapedagógia olyan lehetőség a pedagógusok, gyermekekkel foglalkozó szakemberek kezében, amellyel hatékonyan tudják segíteni személyiségformálódásukat, társas

alkalmazkodásukat, problémával való megküzdésüket. A segítségnyújtás feltétele a gyermek szükségleteinek adekvát észlelése, a helyzet, a probléma objektív feltárása, a pedagógusok megfelelő személyiségsajátosságai.

Ennek tükrében fogalmaztuk meg *célkitűzéseinket*: vizsgálatunkkal azt kívántuk feltárni, hogy a drámapedagógus szakirányú továbbképzésben részt vevő, gyakorlattal, oktatási tapasztalattal rendelkező, érzékeny, emberi problémákra fogékony pedagógus kollégák milyen szemléletmódot hoztak magukkal, illetve egy szakvizsgás képzés során nyújtott korszerű ismeretrendszer és tananyagtartalom a speciális orientáció mellett hatással van-e szakmai hozzáállásukra is. Mindez közvetve arról is informál bennünket, hogy pedagógusképzésünk, -továbbképzésünk milyen hatásfokú.

Hipotézisünk kettős: egyrészt azt a feltevésünket kívántuk igazolni, hogy a drámapedagógus-jelöltek az egészséges gyermeki személyiségfejlődést megzavaró, károsító családi, iskolai, társadalmi rizikótényezők aspektusából elméleti szinten megfelelő tájékozottsággal, kellő felkészültséggel rendelkeznek.

Másrészt feltételeztük, hogy az iskolai magatartási problémákhoz fűződő kognitív, affektív és konatív attitűdkomponensük alkalmasint szakmaspecifikus jegyeket mutat.

A vizsgálatot a DRHE (a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola jogutódja 2011-től) Felnőttképzési Központjában végeztük, a 2014 és 2016 között drámapedagógiai szakirányú továbbképzésekben részt vevő pedagógusok körében.

A minta $n = 43$ fő, ami természetesen nem reprezentatív, de tendenciák felismerésére és megfogalmazására lehetőséget nyújt.

Az alkalmazott eljárások a következők voltak:

Viselkedéslista készítése, amelynek során a vizsgálat résztvevőit arra kértük, soroljanak fel olyan jeleket, megnyilvánulásokat, amelyeket a gyermekek viselkedése aspektusából problémásnak tekintenek. A vizsgálati személyek által összeállított viselkedéslista segít rávilágítani, hogyan ítélik meg a magatartási problémákat, milyen megnyilvánulásokat tekintenek problematikusnak.

A Super-féle munkaérték kérdőív, amely alkalmas annak feltárására, hogy milyen munkájukra vonatkoztatható érték-elköteleződéseket mutatnak. A kérdőív 45 munkával kapcsolatos állítást sorol fel, amelyeket a vizsgálati személynek egy ötfokozatú skálán kell értékelnie.

A 45 állítás 15 értékkörbe szerveződik: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagi ellenszolgáltatás, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, munkával kapcsolatos biztonság, önértékesítés, hierarchia, fizikai környezet, munkateljesítmény, irányítás, kreativitás.

A Chapman-féle szeretetnyelv-teszt, amely azt hivatott feltárni, hogy az egyénnek az elismerő szavak, a minőségi idő, az ajándékozás, a szívességek és a testi érintés közül mi az elsődleges szeretetnyelve. A teszt 30 kijelentéspárt tartalmaz, ki kell választani mindegyik párból azt, amelyik jellemzőbb a válaszadóra. Ahol a legmagasabb szám szerepel (ez a szám mindegyik szeretetnyelv esetében maximum tizenkettő), az a vizsgálati személy elsődleges szeretetnyelve.

Eredmények

A DRHE Felnőttképzési Központjában a 2014-2016 közötti időszakban összesen 143 hallgató vett részt különböző pedagógus szakirányú továbbképzéseken (lásd II/10. táblázat). Közülük 43 fő végezte el a Drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakot.

Év Szak	2014	2015	2016	Összes
Drámapedagógia	11	20	12	43 fő
Évfolyam létszáma	47	65	31	143 fő

II/10. táblázat: Létszámadatok (saját szerkesztés)

Eredményeik a következő sajátosságokat mutatják:

Problémaérzékenység: a vizsgálati személyek által említett problémásnak minősülő viselkedéssjegyek listája meglehetősen hosszú. Szerepel benne csapongó érdeklődés, tanulási motiváció zavara, fáradékonyság, szórt, könnyen elterelhető figyelem, állandó fészkelődés, bekiabálás az órába, agresszivitás a beszédben, gyenge feladattudat, félelem a felnőttektől, félelem a társaktól, félelem a feladathelyzetektől, visszahúzódás, kötözködés a társakkal, agresszív viselkedés a felnőttekkel szemben, csúnya, trágár beszéd, hazudozás, sértődékenység, dadogás, hangulatingadozás, szófogadatlanság, önbizalom hiánya, gyakori sírás, szemkontaktus kerülése, lopás, bepisílés, túlmozgásosság, ügyetlenség,

alkalmazkodóképesség zavara, impulzivitás, zavart nevetgélés, körömrágás, ujjszopás, rossz családi háttér, ideges játék a kezekkel, gyors, hirtelen kapkodó mozdulatok, bizonytalan körbetekintgetés, csavargás, társas kapcsolatok hiánya, szemtelenkedés, gyakori hasfájás, rongálás, verekedés, érzékenységi, visszabeszélés, öntörvényűség, rendetlenség, hangoskodás, bohóckodás, egykedvűség, hiszékenységi, felelősségelhárítás, uralkodás másokon, érdektelenség, nyugtalanság, halkság, türelmetlenség, zárkózottság, bosszúállás, dac, szomorúság, kiszámíthatatlanság, passzivitás, rosszindulatúság stb.

Ezek a gyermeki megnyilvánulások három kategóriába rendezhetők: a gyermek személyiségében, az iskolai teljesítésében és magatartásában észlelhető, illetve a családi háttérrel összefüggésbe hozható problémák.

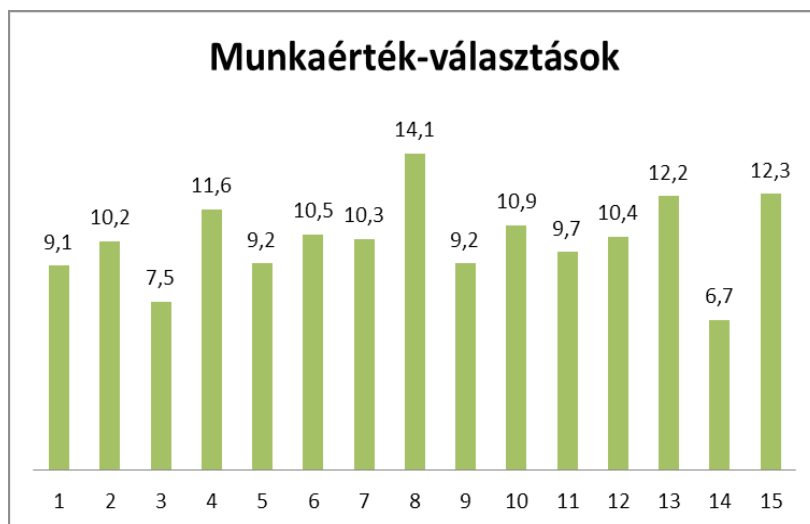
A probléma	Drámapedagógia	Fejlesztőpedagógia	Pedagógus szakvizsga
Gyermek	279 49,61 %	261 55,88 %	105 32,4 %
Iskola	103 18,29 %	120 25,69 %	122 37,65 %
Család	181 32,15 %	86 18,42 %	97 29,93 %
Összesen	563 !	467	324

II/11. táblázat: Problémaérzékenység (saját szerkesztés)

A drámapedagógus hallgatók kiugróan sok problémát észleltek, illetve viselkedéses megnyilvánulást minősítettek problematikusnak (lásd II/11. táblázat). Ezek belső aránya egyedi sajátosságot mutat: a gyerekek tanórát zavaró, tanulási teljesítményt rontó iskolai megnyilvánulásait nem tekintették annyira meghatározónak, ők az emberi érzelmekre, vívódásokra, kapcsolatokra, belső és külső konfliktusokra fókuszáltak – hiszen a dráma e töről fakad!

Értékpreferencia: a társadalom által preferált értékek közvetítése a pedagógusok elsőrendű feladatai közé tartozik. Ezért fontos vizsgálnunk azokat az elköteleződéseket, tendenciákat, amelyek a pedagógusokat a különböző értékekhez való viszonyulásaikban jellemzik, illetve amelyek az értékstruktúrájuk szerveződése hátterében állnak.

A Super-teszt kapcsán elénk rajzolódik a vizsgált drámapedagógusok értékválasztása (lásd II/20. ábra).



II/20. ábra: Értékválasztások (saját szerkesztés)

Az oszlopok sorszáma az egyes értékfaktorokra utal, ami összevethető a *II/12. táblázattal*. Leginkább az értékek sorrendisége beszédes, hiszen nyilvánvaló lesz általa, hogy a drámapedagógiával foglalkozó pedagógusok számára a társas kapcsolatok (8.), a kreativitás (15.) és a munkateljesítmény (13.), a végzett munka elismerésének igénye a legfontosabbak, amelyek a színházi produkció lényegi elemei is.

2014-2016	Pontátlag	Sorrend
1. Szellemi ösztönzés	9,1	13.
2. Altruizmus	10,2	9.
3. Anyagi ellenszolgáltatás	7,5	14.
4. Változatosság	11,6	4.
5. Függetlenség	9,2	11-12.
6. Presztízs	10,5	6.
7. Esztétikum	10,3	8.
8. Társas kapcsolatok	14,1	1.
9. Munkával kapcsolatos biztonság	9,2	11-12.
10. Önérvényesítés	10,9	5.
11. Hierarchia	9,7	10.
12. Fizikai környezet	10,4	7.
13. Munkateljesítmény	12,2	3.
14. Irányítás	6,7	15.
15. Kreativitás	12,3	2.

II/12. táblázat: Értékválasztások (saját szerkesztés)

Emberi, személyközi kapcsolatainkat meghatározza, hogy ismerjük-e egymás *szeretetlenelvét*. Gary Chapman (2015) úgy véli, a problémák hátterében az áll, hogy szeretetünket nem, vagy nem a partner szeretetlenelvén fejezzük ki.

Ennek tükrében igencsak érdekes eredményt kaptunk (lásd II/13. táblázat). A drámapedagógus kollégák körében a leggyakoribb szeretetlenelv az elismerő szavak, ezt követi a minőségi idő és a testi érintés azonos pontszámmal.

Szeretetlenelv	Pontszám	Sorrend
1. Elismerő szavak	10,8	1.
2. Minőségi idő	7,2	2-3.
3. Ajándékozás	2,7	4.
4. Szívességek	2,1	5.
5. Testi érintés	7,2	2-3.

II/13. táblázat: Szeretetlenelvek (saját szerkesztés)

Arányaikat még inkább érzékelteti a II/21. ábra.



II/21. ábra: A szeretetlenelvek (saját szerkesztés)

Mindegyik szeretetlenelv összefüggésbe hozható a drámával, a drámapedagógiával, a színjátszással: a drámapedagógia alapvetően a szóbeliségre épül, de nem nélkülözheti a nonverbalitást, különösen a mimika és a gesztusok által közvetített üzenetváltást, s miközben a produkciót nézzük, nem foglalkozunk mással, az időnket neki szánjuk. De még az ajándékozás, a szívességek is sajátos jelentőséget kapnak, ha arra gondolunk, hogy alkalmasint színházjeggyel is megajándékozhatjuk a másikat.

Megbeszélés

Eredményeink igazolták feltevéseinket: a drámapedagógus-jelölt kollégák a gyermeki személyiségfejlődés zavarai vonatkozásában megfelelő elméleti tájékozottsággal rendelkeznek, felismerik a problémás viselkedéses jelzéseket, ugyanakkor ezek karakterisztikája, munkájukkal kapcsolatos értékválasztásaik és az általuk preferált szeretetnyelv sajátos, szakmaspecifikus jellegzetességeket mutatnak.

A pedagógusok alapvető célja az egészséges személyiségfejlődés biztosítása, a gyermekek problémáinak enyhítése, a tünetek szociálisan elfogadhatóvá transzformálása, a másodlagos zavarok megelőzése. Vizsgálataink bizonyítják, hogy a drámapedagógusok jellegzetes mintázatot mutató attitűddel viszonyulnak a magatartási problémákhoz.

Meggyőződésünk és mára már tapasztalatunk is, hogy a szakmailag és emberileg megfelelően vezetett drámafoglalkozás javára válik a benne résztvevőknek, korra, nemre, származásra való tekintet nélkül, hiszen a játsszó személyek társaikkal, a csoporttal együtt tesznek szert olyan tapasztalatokra, amelyek segítik a társas-társadalmi beilleszkedést, megalapozzák az adekvát, reális önismeretet és emberismeretet, s miközben az emberi méltóság tiszteletére nevelnek, hozzájárulnak az egyén önmegvalósításához, egészséges személyiségfejlődéséhez.

Irodalom

- Bolton, G. (1996). A dráma helye a tantervben. *Drámapedagógiai Magazin*, 5 (10), 5-9.
- Chapman, G. (2015). *Egymásra hangolva. Az öt szeretetnyelv*. Harmat Kiadó: Budapest.
- Debreczeni T. (1992). A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, 2 (3), 3-6.
- Gabnai K. (1987). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Honti Gy. (2001). Mi is az a beavató színház? *Drámapedagógiai Magazin*, 10 (21), 34-40.
- Kissné Viszket M. (2006). Családi rituálék, múlt – jelen – jövő láncszemei életciklusaink füzérében. In: Bugán Antal (szerk.): *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban* (119-143). Debrecen: Didakt Kiadó.
- Kósáné Ormai V. (1981). *A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mezei É. (1975). Történelmi játékok. *Valóság*, XVIII (2), 89-98.

Nemes L. (2000). *A bennünk élő gyermek*. Budapest: Filum Kiadó.

Nemzeti Köznevelési törvény. Letöltve: 2017. 05. 15-én.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Pinczésné Palásthy I., (2003). *Dráma – Pedagógia - Pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Szauder E. (1997). A dráma mint pedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 5 (12), 9-15.

Vajda Zs. (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó.

Zsolnai J. (1978). *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest: Tankönyvkiadó.

ISTVÁN PACSUTA

THE STATUS OF THE YOUNG - THE RESULTS OF A YOUTH RESEARCH

In the autumn of 2016 in the city of Eger we executed a youth research encompassing many questions. We reached out to the sample by online questionnaires, and we had 500 people as a sample. We were aiming for a balance between male and female participants in the sample, and also between place of residence (namely Eger residents and commuters).

The questionnaire, serving as measuring instrument of the survey, can be divided into 4 bigger topics. Beyond the socio-demographic data (e.g. gender, age, education of parents, place of residence, financial situation) we tried to explore how young people usually spend their spare time. After examining the quantity of their spare time, we asked them about how they spend it, and who influences them in deciding about the free time activities (e.g. quantity of free time on weekdays and weekends, preferred activities on weekdays and weekends, who „drives” free time activities, what type of activities they miss).

The following group of questions aimed to explore the future plans. Some questions were about the general view of the world, planned studies and diploma, where they imagine themselves in the future, and if they plan any studies or work abroad. Also there is a question regarding young people's set of values.

We were also interested in how young people see the various social problems, and how they are affected by those. In connection with these topics we asked them about the frequency of some deviant, or nearly deviant behaviour.

Finally, according to the challenges of our time, we tried to explore young people's opinion and behaviour regarding social media.

Introduction

In this article we aim to present some results of a broader research. In the autumn of 2016 our questionnaire study was part of our extensive research, which was based on

many methods. We surveyed the young citizens of Eger from different angles, with the aim to provide some results about young people's status, problem, and plans, supporting the Youth Concept, which is under elaboration.

493 people took part in the survey. During the planning phase we decided to have 500 people, taking diversity into account, and aiming a certain balance between male and female participants, place of residence (local residents, commuters and students living in student hostels). Besides the classic gender diversity we consider the place of residence as an important variable, or group forming factor, if these young people live in Eger, or commute to the town. When determining the number of sample, we considered that we have a lot of information about the population, moreover, we also considered that the population is highly homogenous (Héra and Ligeti, 2005) and Falus (1996). However, Iván Falus considers that it is necessary to involve 5-6% of the population in the case of studies regarding high-school students (Falus, 1996).

After cleaning the data gained from the 500 surveys, we found 7 surveys with insufficient data, therefore those were excluded from the evaluation.

The questionnaire, serving as measuring instrument of the survey, can be divided to 4 bigger topics. Beyond the socio-demographic data (e.g. gender, age, education of parents, place of residence, financial situation) we tried to explore how young people usually spend their spare time. After examining the quantity of their spare time, we asked how them about how they spend it, and who influences them in deciding about the free time activities (e.g. quantity of free time on weekdays and weekends, preferred activities on weekdays and weekends, who „drives” free time activities, what type of activities they miss).

The following group of questions aimed to explore the future plans. Some questions were about the general view of the world, planned studies and diploma, where they imagine themselves in the future, and if they plan any studies or work abroad. Also there is a question regarding young people's set of values.

We were also interested in how young people see the various social problems, and how they are affected by those. In connection with these topics we asked them about the frequency of some deviant, or nearly deviant behaviour.

If it was possible, or the features of the variant allows it, we asked the questions in the format of an attitude scale. We did this with the consideration that more data can be

collected in shorter period of time. (We had to take into consideration that the questionnaire was often filled in during a lesson in school, therefore they had limited time to complete it.) Moreover, if we ask the questions in this format, we will have less missing answers. In other cases we applied yes-no questions, or asked for exact data.

Presentation of the sample

As for the ages, the youngest responder was 14 years old, the oldest was 25. The average age of our sample is 16.5 years old, and they typical, most frequent responder is also 16 years old. This result is obvious, as a significant part of the questionnaires were filled in in high schools, so our primary target group was students attending secondary school.

As regards the distribution of gender, the ratios are balanced. Since we did not aim for representativeness in gender distribution, this data is considered to be favourable, an major corrections were not required.

Regarding education, 19 people from the responders said that the highest education level of the father is primary school (8 years of primary education in Hungary). Most of the responders said that their father graduated from secondary education (144 people, 337%); and one quarter of the sample (106 people) replied that their father graduated from college or university. As for the mothers, the data we received moved towards the „edge of the scale”. 26 people said that their mother has primary school education (6%), while 160 people responded that their mother has a diploma from higher education (38%). As the number of mothers with secondary school graduation almost equals to the fathers with similar educational level, we can assume that the level of education of a „technical school or vocational school without maturity exam” is far below the result we got in the case of fathers.

It is also not surprising that it is very common, that the 2 parents have a very similar educational level, in case of higher education, 75 (71%), in the case of primary education 10 (55%) matches. Parents with maturity exam do not influence the frequency of probability in matches, in this case 50% matches. However, in the case of vocational education, concurrence is lower than expected, so it can be deducted from the two „extreme” values and from the vocation education results that the correlations can be considered as significant.

Among the responders 140 people (31%) is resident in Eger, 172 people (39%) commutes daily (a relatively high portion), while 109 students (39%) lives in student hostels – almost a quarter of the sample. 13 people live in rented apartments or stay with relatives. 9 people did not give answer to this question.). The ratios we got is acceptable and favourable for later comparisons.

Most part of are sample is from secondary school and secondary grammar school (180 and 173 people) – it is not surprising considering data regarding age. We had 42 people responding from post-secondary vocational education, and 23 people from secondary (technical) education. 17 people attended higher education.

As for the material goods, we had to face the general „secrecy”. We have a high number of students/responders who did not wish to reply this question. According to their own statement 140 people said that in their family the per capita income is above 90 thousand Hungarian Forints. But 27 of them said that their monthly per capita income is below 40 thousand Hungarian Forints.

We also asked the responders to evaluate their subjective wellbeing compared to their environment on a 5 degree scale.

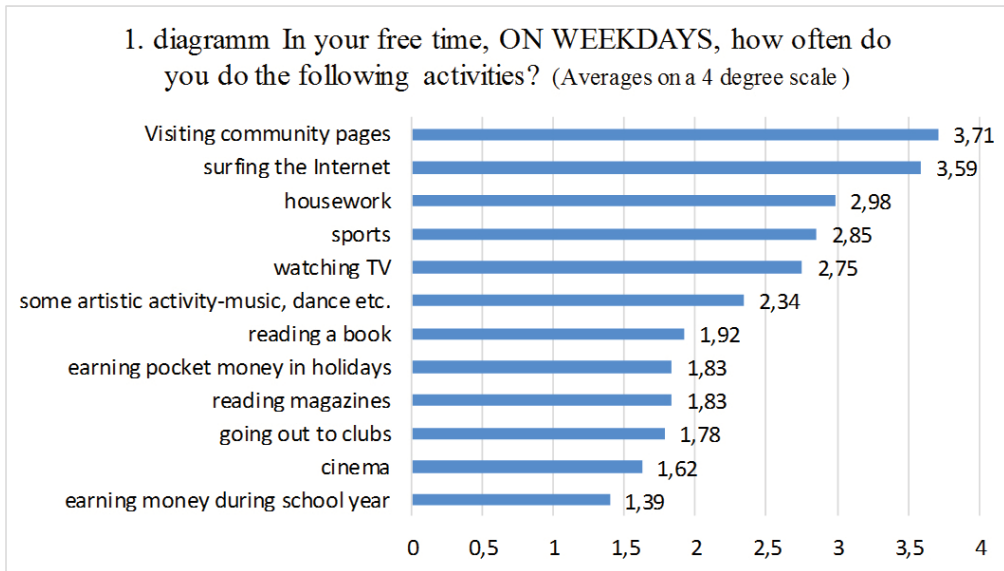
As opposed to the previous question, we only had 9 questions missing. Based on this we got a relatively good result, average of 3.6. The most frequently marked value is above the average of 4 points on the scale.

Spare time

We were in a difficult position when surveying spare time. Since the concept of free time has an extensive background literature, it has many methods for categorisation, it was difficult to show „actual free time” which is free from physiological, social and other constraints. Therefore we decided to supplement questioning with some explanation. In spite of this we received answers which were not possible to evaluate, for example we had unrealistically evaluated free time (for example 22 or 24 hours on a weekend day), so we marked these values as „missing data”.

Based on the results, on an average weekday young people have 3.4 hours free time. At the weekends they have 9.4 hours.

On a weekdays most commonly they have 2 hours free time, while at weekends most people have 10 hours. We noticed that at weekends there are bigger standard deviations.

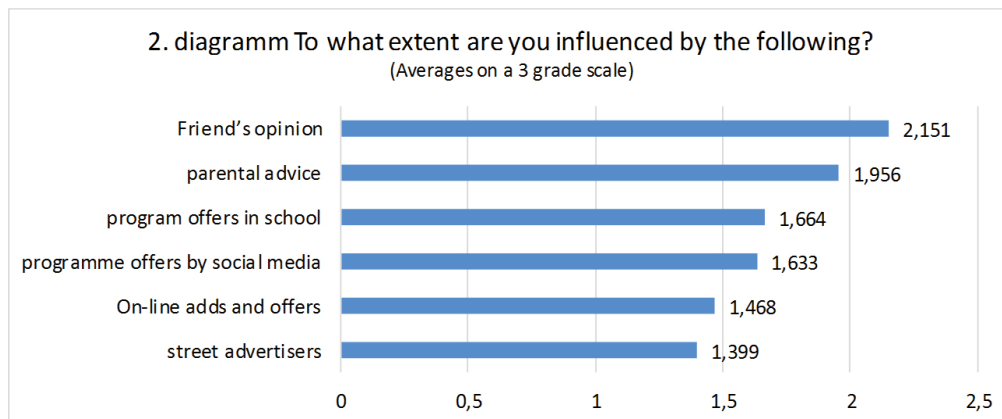


II/22. diagramm: In your free time, ON WEEKDAYS, how often do you do the following activities (Own edition)

When replying questions about spare time, we asked the responders about how often they perform an activity, and they had to mark frequency on a 4 degree scale. The sequence of the averages show the frequency of the activity. It is not surprising that visiting community and social media pages, and „surfing the Net” is on the first place. Watching TV is only on the 5th place, visiting a cinema is the last but one – according to the tendencies of this age, interactive experience and the on-line world is a more comfortable field for this generation. Doing housework or doing some sports is on the 3rd and 4th places. In the middle of the range we found some creative, artistic activities and reading. The most diversely evaluated activities are artistic activities, earning money, watching TV and reading – meaning that these variables had a considerable higher standard deviation than other activities (above 1 point).

Similarly we mapped weekend activities. At the weekends watching TV moved forward, it changed position with doing sports. Visiting clubs- as expected- moved forward by three positions. Deviations can be detected within the sample in the case of artistic activities, reading and watching. From this we can see that the main difference

between how free time is spent on a weekday or on a weekend is that clubs and pubs are preferred, and watching TV broadens the choice of activities over visiting social media pages and surfing the Net.



II/23. diagramm: To what extent are you influenced by the following (Own edition)

The way free time is spent is highly influenced by peers. Then comes parental advice, then with a bigger difference comes programme offers by school. In spite of the fact that on-line interfaces mean the most important activity, it does not have a significant influencing power. Parental advice had a bigger power at younger age, while this effect is weakens at a later age due to separation from parents. Street advertisers are just passed by social media and other online surfaces.

Vision for the future

Young people perceive the changes of this era very well. They perceive the social changes generated by technological development, the inequality in access to information and knowledge, their impact on generating social inequality. Of course, they can experience how the loads of information burden people. This instability is reflected by the future career plans. More than one third of our sample forecast more jobs and more changes in career. Only 16% (74 people) thinks that they can manage with only one workplace or job.

If they had the chance, 140 responder would settle down in Eger, and if we add the number of people said that „I definitely want to live in Eger”, then 177 responder would

choose Eger – this is 40% of our sample. 103 people would definitely move away, and 135 people would only move if they had the opportunity – this is 238 people altogether. Later on we will discuss in detail what kind of features people have who are longing to move away from Eger.

These days young people's migration from certain regions is often consulted. It is a fact that in hope of a better living many young people leave our region.

Regional data and county data both show very well that after the change of regime our country became a target country, but later on it lost its attractiveness. (Melegh, 2011)

Migration affects younger generations in general, we cannot highlight some trade groups or educational level. Almost three quarter of Hungarian people who move abroad are below 40, and more than the half of them (56%) is between the age of 25 and 35. The cause of migration is the standard wages considerably below the European average, but Hungarian working conditions and the general social uncertainty also play an important role. (Vukovich, 2012) However, we should not forget that during history our country often was an „emissive country”.

It is important to make a difference between permanent and temporary migration. Namely, if the possibility of returning is open. Migration research should be extended by other factors due to globalization. As a consequence of political and economic changes many people lost their previous existence (e.g. the decay of heavy industry), and with the free flow of goods, services and labour thousands could leave. (Melegh, 2011) We need to differentiate the permanent „migrants”, those cosmopolitan, young professionals who feel at home everywhere, and whose knowledge is valuable all over the world, and those who leave the country due to some political or economic constraints. (Appadurai, 1996) Another important question is that this phenomena mostly affects young people, who most probably return home, so working abroad has become a kind of life cycle phenomenon. Namely, getting experience in a foreign country and learning languages appears in the individual career.

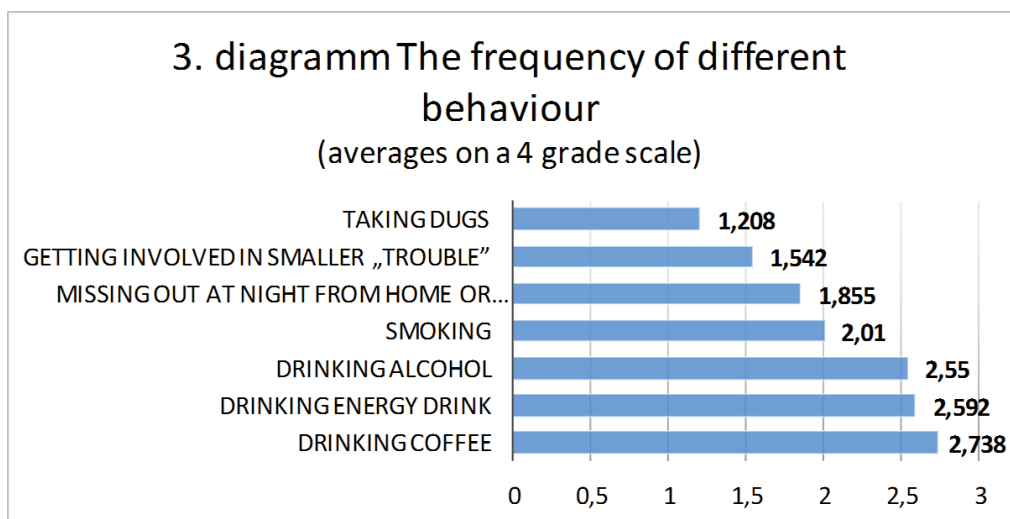
The above assumptions are confirmed by the answers we got. So the leading reasons for migration are learning languages, earning money and „world vision”.

It is favourable that family reasons are on the last on the list. From these points of view our sample is rather homogenous, we did not find significant deviations.

Involvement in deviations

We asked the responders to mark the frequency of how often they take legal or illegal „stuff” or do illegal activities.

Based on the averages we can sort which activities are frequent, and how the young people of Eger are impacted.



II/24. diagramm: The frequency of different behaviour (Own edition)

Most young people admitted drinking coffee and energy drink. More serious alcohol consumption is in the third position. Taking drugs and „getting into smaller trouble” is of the utmost concern, but they took the last 2 positions. Taking drugs has the smallest standard deviation, therefore it is not just the rarest deviation, but from this point of view it is the most homogenous sample.

It is interesting to look at which behaviours go together. Smoking goes together with all other activities, it also can be interpreted with statistic probability ($r \geq 0,4$). Drinking coffee with drinking energy drink ($r \geq 0,3$). Drinking energy drink with missing out from home and drinking alcohol ($r \geq 0,3$). Taking drugs with „trouble” and missing out also goes together ($r \geq 0,3$).

To make it easier to have a general overview of data and later analyzations we applied data reduction (factor analysis) – so statements regarding deviances can be arranged into

two groups. Based on the preliminary study it turned out that our data meets the conditions of the procedure. (KMO=0,828).

As a first step, we examined how many groups of behaviour should be created. If we create 3 bigger groups, then the „missing out at night” group was standing alone, with a relatively heavy weight factor. If we stick to the „two group model”, then the „missing out” variable falls within the more serious deviances, with a medium weight factor. Since the explanatory power of the model is still suitable – we stayed with this solution.

Smoking (0,526) and drinking coffee (0,537) is among „slight deviances”. (In brackets we mark the weight factor of the certain behaviour).

More „severe deviances” are „getting into smaller trouble” (0,695), taking drugs (0,693), missing out (0,464) and drinking alcohol (0,311). Based on the results we generated a new variable, which will have the role to measure the involvement in deviances – the baseline for this is formed by the value measured in certain factors and factor scores.

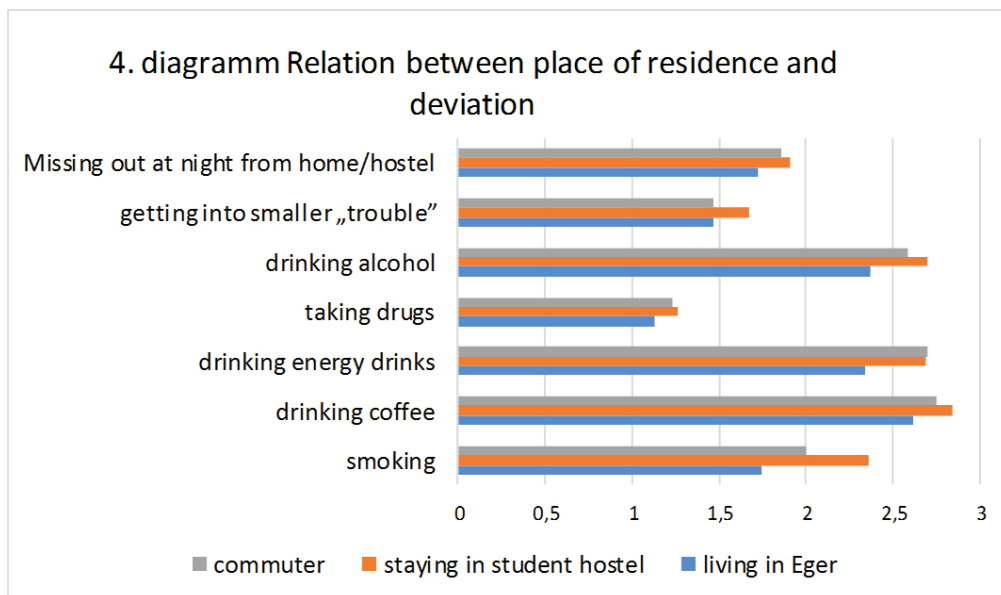
Based on parents’ qualifications, we summarised the sequence in the chart below. Group 1 is the group with the biggest involvement, then the rest comes in descending order.

	Serious deviances		Slight deviances	
	Fathers	Mothers	Fathers	Mothers
I.	primary school	primary school	I don't know	primary school
II.	I don't know	I don't know	maturity exam	vocational training
III.	diploma	diploma	vocational training	maturity exam
IV.	maturity exam	vocational training	primary school	diploma
V.	vocational training	maturity exam	I don't know	I don't know

II/14. table (Own edition)

In the case of slight deviances the only significant divergence detected is in the qualification of the mothers. With higher educational qualifications involvement is reducing. In spite of this, correlations can be well detected. This is not surprising in the light of the previous result, that in parents’ qualifications we have found homogeneity, therefore, in the case of parents similar school qualifications have an interpretable probability.

Based on the place of residence we have the following grouped responses (we had 13 people in rented apartments or staying with relatives who were filtered due to low number of representation).

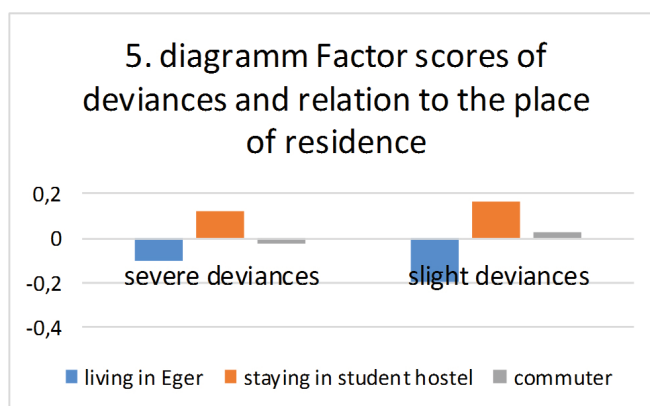


II/25. diagramm: Relation between place of residence and deviation (Own edition)

It seems that the lack of parental guidance is reflected in the frequency of some behaviours. Students who live in student hostels are more involved in almost all these activities, the only exception is drinking energy drink. In general we can state that the commuters have the second position, namely in their case the involvement is higher compared to their peers with permanent residence in Eger.

Differences are significant in the case of smoking and drinking energy drinks.

If we examine the differences between severe and slight deviances, it is not surprising that severe deviances show more significant standard deviances in the order above (sig=0,009), so the sequence is students living in hostels, commuters, then students living in Eger. In case of slight deviances we had similar results (sig=0,004).



II/26. diagramm: Factor scores of deviances and relation to the place of residence (Own edition)

The expected tendencies are often reflected by the relation between the different educational level and deviant behaviour. As the level of education is in close relation with age, it is not surprising that some behaviour is getting more frequent with the coming of age. Here we consider drinking coffee, missing out at night, smoking and alcohol consumption – where coming to adult age legalizes these activities. Comparing data about age, we found weak correlations both with severe and slight deviations ($r = 0,213$ and $0,239$). Data from vocational school students show more interesting results – unfortunately, they are more involved than students attending other type of school. These are coffee, energy drink, drugs and „getting into trouble”.

The sequence of involvement is severe and slight deviances can be found in the chart below.

	Severe deviances	Slight deviances
1.	vocational training	university, college
2.	university, college	vocational training
3.	post- secondary vocational training	post- secondary vocational training
4.	secondary (technical) school	secondary (technical) school
5.	grammar school	grammar school

II/15. table

Students attending grammar school or secondary technical school are more „protected”, the other significant trend is - taking age characteristics in considerations – that students who go to vocational trainings are particularly vulnerable. We got the same tendency when examining educational plans – we did not get any surprising result.

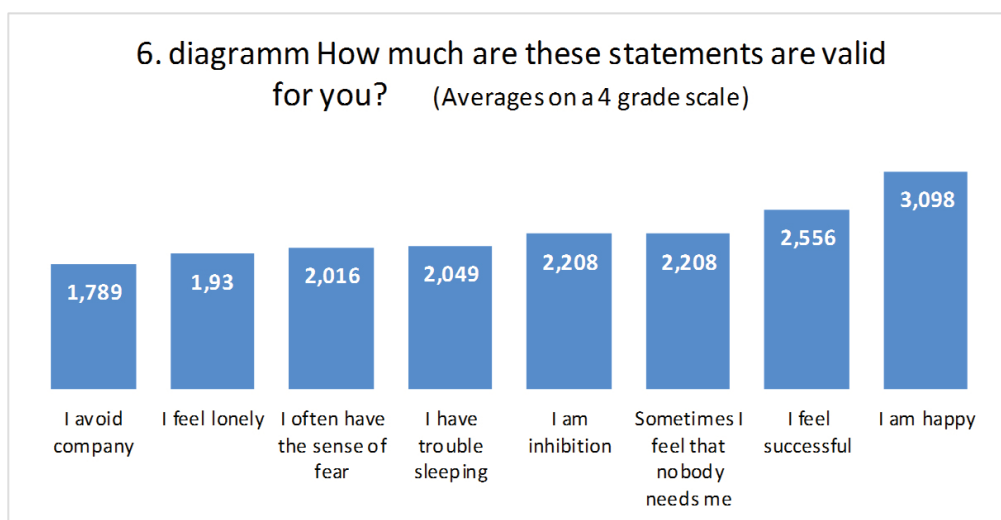
Being content with life highlights an interesting tendency. The more young people are content with their lives, the more extent they are involved in severe deviances, and in the case of slight deviances the „middle range – I am not too happy with my life” is the more affected group, but they are closer to the unsatisfied. We can clearly state that being content with life has a positive relationship with being affected by deviances. This is confirmed by the result that the mostly affected (in the case of both deviance group) responders see the world they live in as totally bad, and they feel it unstable. But those who are less affected see the world as good and they succeed in it.

Social problems and general wellbeing

Young people's sensitivity can be detected in the field of evaluating social problems. On the top of the list we can often find material challenges, homelessness, unemployment, poverty – all got higher scores. But in the first two positions there is crime and domestic violence, and the question of immigration is also there in the leading group. Compared to the results the effect of excessive sensitivity triggered by the media emerges. We can also conclude this from the fact that racism and discrimination are on the second position in line. The different addictions – gambling, alcoholism, drug addiction – are in the less dangerous group.

Responders were more careful when evaluating problems appearing in their close environment. Interestingly, we experience with many problems that - compared to the evaluation of the problems of the vast society – these problems are more serious when evaluating their own situation. Loneliness is one of these, which is in the first place, or alcoholism, gambling, discrimination. Crime got to the end of the list, and domestic violence also lost its leading position. If we want to define the types of problems, then we have a more difficult job. Results showing deviances or material problems do not settle close to each other.

The result of young people's mental state does not paint a dark picture. They feel happy and successful. But it is thought provoking that exclusion (nobody needs me) and being inhibited is following the positive feelings. It also makes us cautious that as opposed to previous questions, where „external conditions” had to be evaluated, there were more standard deviations within certain variables. (At previous questions we usually got standard deviations below 0.5, at this question we often got a value above 1, on a 4 grade scale). „Nobody needs me”, „I am inhibited”, „I have trouble sleeping” typically produced these results.



II/27. diagramm: How much are these statements are valid for you? (Own edition)

Summary

Our results confirm the characteristics of this age, the answers we got to our questions confirm other city's surveys, and even the results of countrywide youth researches. The routines of spending free time clearly reflects the digital challenges of our age, the leading role of community pages – may we consider weekdays or weekends. Working abroad or the plans of studying abroad has become an integral part of young people's future plans. It can be defined as a kind of lifecycle phenomena, in which the most crucial question is not leaving the country anymore, but the plan to return.

From the data we can deduct that being unhappy with life goes together with risk behaviour: such as smoking, drinking alcohol, taking drugs. Young people staying away from behaviour harmful for health evaluate their lives as more happy compared to consumers. If adolescent people are unhappy with more factors of their lives, it indisposes their adaptability, and it increases the probability of the appearance of a symptom. Those young people are more content with their lifestyle who are future oriented. Besides all these factors it is rather promising that the generation under examination is very sensitive about the narrower and broader social problems.

Bibliography

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Falus I. (1996). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Héra G., Ligeti Gy. (2005). *Módszertan*. Budapest: Osiris.
- Melegh A. (2011). A globalizáció és migráció Magyarországon. *Educatio*, 2, 166-180.
- Központi Statisztikai Hivatal, (2012). *Magyarország 2011*, Budapest: Vukovich G. fel. kiadó.

KISSNÉ GOMBOS KATALIN

TUDATTALAN TANÁRI PÁLYAVÁLASZTÁS ÉS A KÖTŐDÉSI STÍLUS ÖSSZEFÜGGÉSE

A kapcsolat fontossága az iskolában

A pedagógus és a diák kapcsolata elsősorban munkakapcsolat, amelynek célja, hogy a tanulók a meghatározott ismeretanyagot elsajátítsák. Az osztályban kialakult légkör döntően befolyásolja a tanulást. Az osztályban uralkodó hangulat három tényező függvényének köszönhető: a tanár beállítódása a diákokkal szemben; a tanulók magatartása a tanárral szemben; a tanárok egymás közötti és a nyilvánossággal kialakított kapcsolata. A kapcsolat a tanár és a diák beállítódásától függ (G. Donáth, 1977). Ez a fajta beállítódás a koragyermekkori tapasztalatainkból alakul ki.

A biztonság, a szeretetkapcsolat létfontosságú az ember életében. Az elsődleges köteleket édesanyánkkal alakítjuk ki, majd a család többi tagjával. A családon kívül több kapcsolatot alakít ki a gyermek, azonban nem minden szoros kapcsolat kötődési kapcsolat. Mary D. Salter Ainsworth (1989) szerint bizonyos kritériumoknak kell megfelelni egy bizonyos kapcsolatnak, hogy kötődési kapcsolatnak nevezzük. A biztonságos kötődési kapcsolat egy hosszan tartó érzelmi kötelék a speciális gondozóval, amelyet stressz esetén aktívan keresünk, hogy vigasztalást és biztonságot találjunk. A kötődési elméletek szerint a gyermekek olyan kapcsolatokat alakítanak ki a számukra jelentős felnőttekkel is, mint a szüleikkel (Bowlby, 1984). A kisgyermek számára jelentős felnőttek az óvodapedagógusok, a tanító néni, a tanító bácsi, a tanárok. A gyermek ideje nagy részét az óvodában, iskolában tölti, ahol kapcsolatokat épít ki, nemcsak a kortársaival, hanem a pedagógusokkal is.

A pedagógus úgy képes hatni a gyermekekre, ha köztük valamilyen érzelmi kapcsolat van. Herbert C. Kelman (1973) megállapította, hogy a nevelés úgy értelmezhető, mint szociális befolyásolás, aminek egyik alapvető szintje az azonosulás vagy identifikáció és interiorizáció. Az azonosulás, modellkövetés, utánpótlás alapja mindig valamilyen érzelm, ami lehet szeretet vagy félelem. Sigmund Freud (1923) szerint az identifikációs folyamatok révén a tekintélyszemélyek által közvetített szabályok és normák belsővé válnak.

Hatékony pedagógusnak az nevezhető, akinek befolyása az azonosulás, sőt az interiorizáció szintjére emelkedett (Ungárné, 1973). A tanuló tehát azt a tanármodellt követi leginkább, akihez érzelm köti. Mondhatjuk tehát, hogy a nevelés előfeltétele az affektív kötelék, a kötődés (Gombos, Bányai, Varga, 2009). Az, hogy a pedagógus milyen viszonyt alakít ki a diákokkal, függ a tanár kötődési mintázatától is.

A tanár kötődési stílusa tükröződik a tanár iskolai munkájában, az osztály vezetésének módjában is. A vezetéslektan területén empirikusan bizonyították, hogy vannak szocializált és perszonalizált karizmatikus vezetők (Howel, 1988). A perszonalizált karizmatikus vezető nárcisztikus, a saját érdekei, saját hatalmának érvényesítése motiválja, a szocializált vezetőt altruisztikus törekvések jellemzik. Friedman (2003) Kohut (1971) szelfelméletéből kiindulva alakította ki a tanári szelfre vonatkozó bipoláris elméletét. Szerinte a tanári pálya iránti motiváció mögött a tisztelet és a kontroll nárcisztikus szükséglete, valamint a tudás átadásának altruisztikus igénye jelenik meg. Véleményem szerint a tanár azon igényei, hogy szeressék, csodálják, vagy az, hogy ő adjon szeretetet, másnak a gondját viselje, az elsődleges kötődési kapcsolat megéléséből táplálkoznak (Acera és Akgun, 2010; Riley, 2009).

Hipotézis

Feltételezem, hogy a nárcisztikus pályamotiváció mögött bizonytalan kötődési stílus áll, az altruisztikus tudattalan tanári pályamotivációra pedig inkább biztonságos kötődés jellemző. A nárcisztikus indíttatású pedagógusok azt kívánják, hogy tanulóik csodálják őket, felnézzenek rájuk, ezzel akarják pótolni a kora gyermekkorban elszenvedett visszautasítást. A biztonságos kötődésű tanár azt a szeretetet, megbecsülést, figyelmet, amit ő is kapott, szeretné továbbadni tanulóinak.

Módszer

Vizsgálati személyek, a vizsgálat helye

A hipotézis igazolására kérdőíves vizsgálatot végeztem. A vizsgálatban N=444 fő, ebből N=233 pedagógus és N=75 gyógypedagógus hallgatóval és kontrollcsoportként közgazdaságtan hallgatóval vettem fel egy több részből álló kérdőívet. A N=444 főből N=348 nő és N=96 fő férfi vett részt.

A minta a pedagógusok köréből, pedagógushallgatókból és végzett pedagógusokból áll. A hallgatókat főleg az Eszterházy Károly Főiskola Comenius Campusának tanító szakos hallgatóiból, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának hallgatóiból, és a Nyíregyházi Főiskola pedagógushallgatóiból toboroztam. A második csoport a szintén segítő pályára készülő gyógypedagógus hallgatók csoportja. A harmadik, a kontrollcsoport a nem segítő pályát választó hallgatók, a Miskolci Egyetem gazdasági szakos tanulóiból szerveződött.

A hallgatókat főiskolai, egyetemi oktatók segítségével toboroztam, tanórák előtt vagy után önként vállalkozhattak a teszt kitöltésére. A vizsgálat elvégzését a Kari Kutatásetikai Bizottság engedélyezte, a válaszadók tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amit leválasztottak a teszt többi részéről, hogy a személyazonosság ne legyen látható.

Eljárás, eszközök

A hipotéziseim alapján több standard tesztből – mint a Kapcsolati kérdőív (Relationship Scales Questionnaire-RSQ) (Csóka és mtsi, 2007), a Tanítással kapcsolatos elvárások teszt (Personal Expectation about Teaching questionnaire- PET) (Friedman, 2006) – és demográfiai adatokból álló kérdőívet állítottam össze. A közgazdaságot tanuló kontrollcsoport tesztjéből a tanítással kapcsolatos elvárások tesztet, illetve a demográfiai adatok részben lévő, „pedagóguspályán szeretne-e elhelyezkedni a végzés után” kérdést értelemszerűen kihagytam.

A felhasznált tesztek, kérdőívek

A Tanítással kapcsolatos elvárások (Personal Expectation about Teaching questionnaire) kérdőívet Friedman (2006) állította össze Kohut (1971) elméletéből kiindulól bipoláris tanári szelfmodell elméletének alátámasztására. Az elmélet szerint a szilárd tanári szelf kétpólusú. Az egyik oldala tartalmazza a tanuló segítségét, a tudás átadását, tehát az altruisztikus törekvéseket. A másik oldal a vezető, kontroláló tanárszerep, a narcisztikus oldal. A kettő között helyezkednek el a tanítási készségek, képességek, amelyek forrásai vagy eszközei a tanár narcisztikus vágyainak vagy altruisztikus törekvésének. A kérdőív 50 állításból áll. A vizsgálati személyeknek 6-fokú skálán kellett megjelölni, hogy mennyire jellemző rájuk az adott mondat. A kérdőívet magyarra fordítottam egy pedagógushallgatóval, amit egy teszt fordításában járatos fordító angolra visszafordított.

A Kapcsolati kérdőív (Relationship Scales Questionnaire-RSQ) felnőttkori kötődés mérésére alkalmas eszköz. Csóka és munkatársai (2007) fordították és adaptálták Bartholomew Relationship Scale Questionnaire (RSQ) tesztjét. Bartholomew Bowlby belső munkamodell teóriájából indult ki, majd Main (Main, Solomon, 1986) felnőtt

kötődés interjúja (AAI), valamint Hazan és Shaver (1987) felnőtt kötődés kérdőíve alapján alkotta meg a kétdimenziós, négykategóriás kötődési modellt. A kérdőív segítségével biztonságos, aggodalmaskodó, elkerülő, bizalmatlan kötődési mintázatot lehet azonosítani (Bartholomew és Horowitz, 1991). Az elmélet alapja tehát, hogy a gyermekkori tapasztalatok alapján kialakul egyfajta kapcsolati munkamodell. Az egyik dimenziója, a gyermek önmagáról, szelfről kialakított képe, ez a szorongás tengely, a másik a másokról kialakult nézetek, az elkerülés tengely. Ennek a két dimenzióknak a végpontjai adják a négy kötődési stílust. Faktóanalízis során a kutatók (Csóka és mtsi, 2007) három csoportba tudták elrendezni a kérdéseket, amelyek a variancia 43,9%-át magyarázták. Tartalomelemzéssel a következőképpen nevezték el a csoportokat: önállóság-függetlenség, aggodalmaskodás és kapcsolat. Végül a klaszteranalízissel mérhetővé vált a biztonságos kötődés a két fenti dimenzió negatív értékelésével. Így az RSQ kérdőívet a függetlenség és az aggodalmaskodás dimenziók mérésére ajánlják a szerzők a diszkrét kötődési minták meghatározása helyett. A kérdőív 30 állítást tartalmaz, a vizsgálati személyeknek egy 5-fokú skálán kell meghatározni, hogy az állítások mennyire igazak rájuk. A végeredménynél azokat a tételeket vesszük figyelembe a felnőtt kötődést mérő kapcsolati kérdőívben, amelyek az első, szigorúbb faktóanalízis során rendeződtek csoportokba. Ezek szerint a függetlenség dimenzióját négy item (1, 2, 19, 26), az aggodalmaskodás skáláját három (16, 25, 28) határozza meg. Ezen itemekre adott válaszok összegei a felnőttkori kötődéssel kapcsolatos klinikai és alapkutatásokban független változókként használhatóak. E dimenziók kombinációja a Bartholomew-féle (1991) felnőttkori kötődésmintázatot is kiadhatja a szerzők klaszteranalízis vizsgálata szerint. Aki alacsony értékeket ér el a függetlenség és az aggodalmaskodás skálán, tehát alacsony a szorongása, és a mások elkerülése, az lenne a biztonságos kötődési stílusú, aki magas az egyik vagy mind a kettő kategóriába, az bizonytalan kötődésű.

Eredmények

Az adatokat statisztikai program (SPSS21) segítségével elemeztem. A demográfiai adatok kigyűjtését leíró statisztikai eljárással végeztem. Ezután az összefüggések vizsgálata előtt Kolmogorov-Smirnov próbákkal változónként normalitásvizsgálatot végeztem. A szignifikáns összefüggéseket Kendall's Tau-b, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis és Khi-négyzet próbákkal vizsgáltam. Post hoc páronkénti összehasonlítást végeztem azokban az esetekben, ahol szignifikáns csoportok közötti különbséget talált a Kruskal Wallis próba, és a többszörös tesztelésre korrigált szignifikancia szinteket, Bonferroni korrekciót használtam a hipotézistesztelésre.

Leíró statisztika

A válaszadók végzettség szerinti eloszlásának gyakorisági táblázata a következő (II/16. táblázat):

	Gyakoriság (fő)	Százalék	Érvényes százalék	Kumulatív százalék
Tanár	233	52,5	52,5	52,5
Gyógy-ped.	75	16,9	16,9	69,4
Közgazdász	136	30,6	30,6	100,0
Összesen	444	100,0	100,0	

II/16. táblázat: A vizsgálati személyek eloszlása szakonként (saját szerkesztés)

A tanár kategóriába tartoznak a tanárok, a tanítók és a pedagógushallgatók is. A kontrollcsoport a gyógypedagógusok csoportja és a közgazdászok csoportja.

Csóka és munkatársai (2007) tanulmánya alapján az RSQ-tesztből a válaszadókat négy kötődési stílusba soroltam (II/17. táblázat):

Kötődési stílus	Gyakoriság (fő)	Százalék	Érvényes százalék	Kumulatív százalék
biztonságos	163	36,7	36,7	36,7
elkerülő	44	9,9	9,9	46,6
aggodalmaskodó	183	41,2	41,2	87,8
bizalmatlan	54	12,2	12,2	100,0
Összesen	444	100,0	100,0	

II/17. táblázat: A vizsgálati személyek eloszlása a kötődési stílusuk szerint (saját szerkesztés)

A legtöbb vizsgálati személy az aggodalmaskodó kötődési stílusúak csoportjához tartozik, de szorosan követi őket a biztonságos csoport, a legkevesebben az elkerülő csoportban helyezkednek el.

A hipotézis igazolása, a kötődés és a tudattalan pályamotiváció összefüggései

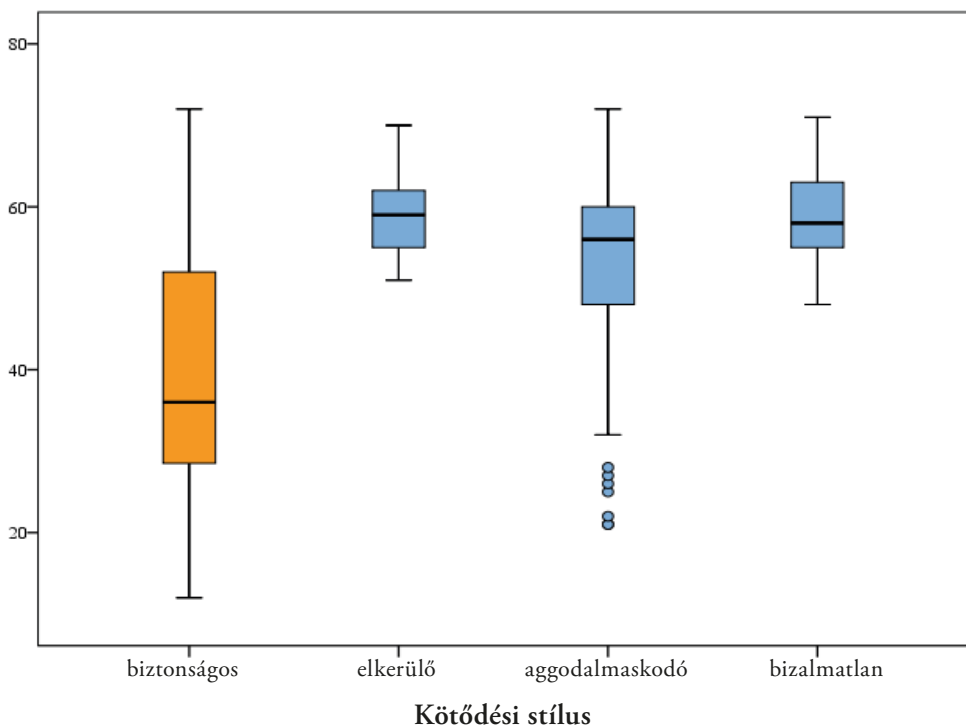
Mivel a folytonos változók eloszlása szignifikánsan eltér a normális eloszlástól, a továbbiakban a folytonos változók összehasonlításánál, a korrelációs számításnál Kendall's Tau-b próbát alkalmaztam.

A Kruskal-Wallis próba szerint a narcisztikus pálya iránti motiváció tekintetében és a kötődési stílus szerint elkülönülő csoportok között szignifikáns különbség mutatható ki. A próba értékei: $KW = 62,504(3)$, $p < 0,001$.

N=308		Fő	Medián	Minimum	Maximum
narcisztikus (PET)	biztonságos	64	36	12	72
	elkerülő	25	59	51	70
	aggodalmaskodó	165	56	21	72
	bizalmatlan	54	59	51	70
	Összesen	308			

II/18. táblázat: A narcisztikus igény (PET) és a kötődési stílusok (RSQ) (saját szerkesztés)

A II/18. táblázat szerint a narcisztikus pálya iránti motiváció leginkább a bizonytalan kötődési stílussal függ össze. Sokkal kevésbé választották a biztonságos stílusú pedagógusok és pedagógusjelöltek. Az II/28. ábra jól szemlélteti a különbséget, a biztonságos kötődésű csoport narcisztikus skálán elért pontszámai alacsonyabbak a bizonytalan csoportokétól.



II/28. ábra: A kötődési stílus (RSQ) és a narcisztikus pályamotiváció (PET) összefüggése (saját szerkesztés)

Az altruisztikus pálya iránti motiváció tekintetében és a kötődési stílus szerint elkülönülő csoportok között nincs szignifikáns különbség. A próba értékei: $KW = 7,814(3)$, $p = 0,05$.

A tanári pálya iránti tudattalan motiváció és a kötődés között lehet szignifikáns összefüggés a szakok tekintetében. A kontrollcsoport tagjai, a közgazdászok nagy számban, $N = 99$ biztonságos kötődésűek, sokkal több biztonságos kötődésű személy van ebben a csoportban, mint a pedagógushallgatók között.

Megbeszélés

A karizmatikus vezetőről szóló szakirodalomban empirikusan bebizonyították, hogy kétféle karizmatikus vezető van: a szocializált vezető és a perszonalizált (Howell, 1988). Az előző vizsgálatomban jól elkülönült a két típus, az anyai tanártípus, aki támogató, barátságos a diákokkal. Ők lennének a szocializált karizmatikus személyek, hiszen a karizmatikus vezetőre is igaz, hogy altruisztikus szándék vezérli őket. A perszonalizált karizmatikus vezető nárcisztikus, a saját érdekei, saját hatalmának érvényesítése motiválja. Az előzetes vizsgálatomban egy szélsőséges tekintély- és hatalomközpontú tulajdonságú tanári stílust lehetett elkülöníteni. A középső kategóriába a szakmai szempontok kerültek főleg.

Feltételeztem, hogy a szuggesztivitás háttérében álló tudattalan törekvések összefüggésbe hozhatóak a kötődési stílussal. A biztos kötődésű pedagógusoknak inkább altruisztikus törekvésből fakadó tudatalatti motivációja van a tanári pálya választására. Aki bizonytalan kötődésű a korrektív emocionális élménykeresés miatt, inkább nárcisztikus igényét akarja kielégíteni a tanári pályán.

A hipotézisem igazolásához pedagógushallgatókkal, gyógypedagógus-hallgatókkal és kontrollként közgazdászhallgatókkal vettem fel kötődési tesztet és tanári elvárások tesztet.

A leíró statisztika eredménye, hogy több nő vett részt a vizsgálatban, mint férfi. A nemre vonatkozóan az irodalmi adatok nem jelzik, hogy a kötődési stílusban lennének különbségek, így nem befolyásolja az eredményeket ez az eloszlás. A szakonkénti eloszlásban a gyógypedagógus csoportba kevesebben kerültek, a vizsgálatokban gyakran összevontam ezt a csoportot a tanár szakos hallgatókkal a vizsgálat céljai miatt. A kötődési stílus szerinti

csoportokban a vizsgált személyek nagy része a bizonytalan csoportba került, nagy számban képviseltették magukat a biztonságos csoportban. A bizonytalan kategóriából az aggodalmaskodó típushoz tartott a legtöbb személy ebben a mintában, tehát negatív szelfmodell jellemzi, másokat viszont elfogadhatónak, megbízhatónak tart. Mivel a negatív énkép kialakulása a büntető, büntudatot keltő neveléssel van kapcsolatban – a mi kultúránk családi és iskolai nevelési szokásainak következtében – a populációra általában jellemző lehet ez a kötődési stílus. Ez feltételezés, empirikus adatok nem állnak rendelkezésemre.

A harmadik főhipotézisem igazolásához a kötődési teszt és az altruisztikus és nárcisztikus tanári elvárások közti összefüggést vizsgáltam. Azt találtam, hogy a tanári tudattalan törekvések két oldala együtt jár, korrelál, ami Kohut (1971) szelfelméletére és Friedman bipoláris tanári oldalaira utal. A személyiségnek van egy nárcisztikus és egy altruisztikus oldala, illetve a tanári pályaválasztásban is vannak nárcisztikus igények és altruisztikus törekvések. Minél erősebb valakinél az ilyen igény, annál erősebb a pályamotiváció, valószínűleg eredményesebb a pályán (Friedman, 2006). Ők lehetnek a szuggesztív tanárok, vagy az individualisztikus vagy szociális karizmatikus személyiségek.

A nárcisztikusság és a kötődési teszt függetlenség skálája között szignifikáns gyenge pozitív korrelációt mutattam ki. A függetlenség a mások elkerülésére irányuló tendencia, tehát mások számukra nem megbízhatóak, nem megfelelőek. A nárcisztikus tanári elvárások, hogy őt csodálják, valószínűleg ebből a bizonytalan kötődési háttérből fakadnak.

A kötődési stílusok csoportjait nézve szintén azt találtam, hogy a bizonytalan kötődési stílussal jár együtt leginkább a nárcisztikus tudattalan pályamotiváció. Ez az összefüggés arra utal, hogy a bizonytalan stílusú tanárok azért is választhatták a pályát, mert korrektív érzelmi élményben szeretnének részesülni. Azt várják, hogy csodálják, szeressék őket, így szeretnék pótolni azt a szeretet, figyelmet, amit a korai kapcsolatban nem kaptak meg (Wright és Sherman, 1963, 71).

Az altruisztikus pályamotiváció és a kötődés terén nem találtam ilyen összefüggést. Az altruisztikus pályamotiváció azt jelenti, hogy a tanár segítséget nyújt a tanulónak úgy, hogy ezért nem vár el semmiféle viszonzást. Ez a törekvés fakadhat biztonságos és bizonytalan kötődésből is. Biztonságos kötődésnél az énkép pozitív, és mások irányába is pozitív attitűdöt mutat. Eszerint pozitív önészleléssel bír, a pozitív önértékelés pedig pozitív elvárásokkal kapcsolódik mások felé. Mások megbízhatóak, támogatóak, hozzáférhetőek, jó szándékúak számára. Könnyen létesít másokkal kapcsolatokat

(Bartholomew, 1994). A korai élményekből fakad ez a fajta attitűd, korai kapcsolata biztonságos, kielégítő lehetett, szeretet, gondoskodás vette körül. Így ő is támogató, másokkal önzetlen, ami az altruisztikus pályamotivációra utalna. Az altruisztikus pályamotiváció mögött feltételezhető negatív szelfmodell is, ami viszont bizonytalan kötődéshez kapcsolódik. A negatív énképet, negatív szelfmodellt az alacsony önértékelés és a másoktól jövő értékelés szükséglete jellemzi (Bartholomew, 1994), így szintén a korrekatív élményt, az elismerést, megerősítést várja a tanulóktól. Downton (1973) írta le ezt a jelenséget karizmatikus vezetők követőinél, hogy a hatalom, a vezető a követő számára élideállá válik, ha azonosul vezetőjével, akkor képes lesz elérni a vágyott énképet.

Különbségek a szakok között

A szakok között a másoktól való függetlenség a legalacsonyabb a közgazdaság szakos hallgatóknál a többi szakhoz viszonyítva. A kontrollcsoportnál tehát nem számolhatunk korrekatív érzelmi élménnyel, ezért nem is keresték az altruisztikusabb motivációt igénylő pályát. Minden szak átlaga a függetlenség átlagpontszámába esik.

A tanítók közül a legtöbben az aggodalmaskodó csoportban helyezkednek el, a bizonytalan kötődés sokkal inkább jellemző a pedagógusokra és pedagógushallgatókra, mint a biztonságos. A szakok összehasonlításánál óvóképzős hallgatóknál azt találták (Acsa és Akgun, 2010), hogy 48%-ban a biztonságos, kategóriába tartoznak, 52%-ban bizonytalan kötődésűek. A gyógypedagógus és a közgazdaságtan szakos hallgatóknál a biztonságos felnőttkötődési stílus jellemző leginkább. Ezek az összefüggések is a tudattalan pályamotivációt erősítik meg. Ezt alátámasztja az is, hogy a Young-kérdőív elismeréshajszolás skálán a tanító szakosok érték el a legnagyobb pontszámot, tehát rájuk jellemző inkább, hogy elismerést, megbecsülést várnak másoktól, azért választják a pályát. Az önfeláldozás skálán a közgazdaság-hallgatók értek el a legmagasabb pontokat, ami azzal lehet kapcsolatban, hogy ezen a skálán inkább a férfiak jelölték a magasabb pontszámokat, a férfiak többségben a közgazdász csoportban képviseltették magukat.

Különbségek a nemek között

A nemek között jelentős eltérést találtam az altruisztikusság tekintetében. A nők a tanári pályán inkább gondoskodó, támogató pedagógusszerepben képzelik el magukat. Ennek ellenére a Young önfeláldozás skálán a férfiak jelöltek magasabb pontszámokat, viszont elég nagy a szórás, ami miatt nem általánosíthatunk.

A kötődési stílusok között is jelentős eltérést találtam a nemek tekintetében. A biztonságos kategóriában helyezkednek el a férfiak a legtöbben, a nők közül aggodalmaskodó kötődési stílusúak voltak többen ebben a vizsgálatban, viszont a biztonságos kötődésnél is jelentős számban képviseltetik magukat. Lehet, hogy az aggodalmaskodó felnőttkötődési stílus jellemzői miatt is választja több nő tudattalanul a pedagóguspályát. A biztonságos kötődésűek, mert szeretik az emberek társaságát, az aggodalmaskodók negatív szelffel rendelkeznek, és másokhoz való hozzáállásuk pozitív. A biztonságos kötődésű tanár szeretetet, elismerést nyújt, az aggodalmaskodó pedig korrektív élményben szeretne részesülni (Wright and Sherman 1963).

Összességében kimutatható a jelen vizsgálatban is a pálya iránti motiváció, Friedman (2006) elméletében ez a tanári szelf két oldala. Kohut (1971) elméletéből kiindulva a személyiségen belül a két oldalnak kiegyensúlyozottnak kell lennie. A narcisztikus és az altruisztikus oldalak között szignifikáns korrelációt találtam, tehát ha az egyik oldal erősebb, akkor a másik is. Van azonban, amikor a mérleg serpenyője az egyik oldalra billen, és a tanárok között úgy, ahogy a karizmatikus vezetők között is megtalálhatjuk a perszonalizált, inkább narcisztikus igényű személyiségeket és a szocializált, altruisztikus személyiségeket. Feltételeztem, hogy akinél a narcisztikusabb oldal erősebb, bizonytalan kötődésű, akinél pedig az altruizmus, biztonságos kötődésű. A narcisztikus oldallal találtam erősebb összefüggéseket. Azok, akiket inkább a narcisztikus pálya iránti motiváció jellemez, bizonytalan kötődést mutatnak, és maladaptív sémáikban is megjelenik az elismerés hajszolása. Ez azt jelenti, hogy a bizonytalan kötődésű személyiségek azért választják inkább a pályát, mert korrektív érzelmi élményben szeretnének részesülni.

Az altruisztikus csoportban már nem találtam ilyen erős összefüggéseket. Ebben a vizsgálatban is találtam az azonosulásra bizonyítékot, hogy több pedagógusnak vagy pedagógushallgatóknak volt az életében szerepmodell, és szeretnének pedagóguspályán elhelyezkedni, pályán maradni.

Összefoglalás

A kapcsolatnak, azonosulásnak van nagy jelentősége a tanári hatékonyságban, aminek a háttérében a kötődés állhat. A perszonalizált, nárcisztikus személyek a tanári pályán elismerésre vágnak, a szocializált, altruisztikus személyeket a tudás átadása, a másokról való gondoskodás jellemzi. Feltételeztem, hogy a tanároknál a bipoláris tanári szelfelméletre utalva a nárcisztikus igényű tanárok bizonytalan kötődésűek, az altruisztikusak biztos kötődésűek. A bizonytalan kötődésű nárcisztikus tanárok korrektív érzelmi élményre (Wright, Sherman, 1963) vágnak, elismerést, csodálatot várnak el, amit nem kaptak meg az elsődleges kapcsolatban.

A nárcisztikus igényű pedagógusjelölteknél sikerült bizonyítani az összefüggést, az altruisztikusnál nem. Az altruisztikus törekvésnek lehet több háttere is. Lehet mögötte bizonytalan kötődés és biztos kötődés is. A biztos kötődés háttérében lehet negatív énkép, ami bizonytalan kötődésből fakad.

A tanári pálya választását több tudattalan tényező is befolyásolja. Fontos, hogy akik ezt a pályát választják, legyenek tisztában minél több tényezővel, hogy miért is szeretnének a pályán maradni. Mivel a pedagóguspálya meghatározó eleme a diákokkal való kapcsolat, szükséges lenne, hogy biztos önismeretet szerezzenek arról, hogyan működnek általában a kapcsolataik, és ezt mi okozhatja. Ilyen módon a gyerekekkel való kapcsolatukat is tudatosabban irányíthatnák, konfliktusaikat is megfelelően kezelhetnék.

Irodalom

- Acera, D., Akgun, E. (2010). Determining attachment styles of the pre-school teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1426–1431.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 706–732.
- Bartholomew, K. (1994): Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5, 23–67.
- Bartholomew, K., Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–241.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *The American Journal of Psychoanalysis*, 4, 9–27.

- Csóka Sz., Szabó G., Sáfrány E. Rochlitz R., Bódizs R. (2007). Kísérlet a felnőttkori kötődés mérésére – kapcsolati kérdőív (Relationship Scale Questionnaire) magyar változata. *Pszichológia*, (27), 4, 333-355.
- Downton, J.V. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. New York: Free Press.
- Freud, S. (1923/1971). Az ősválami és az én. In: Buda, B. (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 1971. 139-165.
- Friedman, I. (2006). The bi-polar professional self of aspiring teachers: Mission and power. *Teaching and Teacher Education*, 22, 722–739
- G. Donáth B. (1977). *A tanár-diák kapcsolatáról*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Gombos K., Bányai É., Varga K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai szempontból. In: Golnhofer E. (Szerk.). Tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. Tematikus szám. *Pedagógusképzés*, 7 (36). 103-127.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511 –524.
- Howell, J. M. (1988). Two faces of charisma: Socialized and personalized leadership in organizations. In: Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness. Szerk.: Conger, J. A. and Kanungo, R. N. San Francisco: Jossey-Bass, 213–216.
- Kelman, H. C. (1973). A szociális befolyásolás három folyamata. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat kiadó.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Main, M., Solomon J. (1986). „Discovery of an insecure disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behavior”. In: Brazelton, T., Youngman, M. (eds). *Affective Development in Infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626–635.
- Ungárné Komoly J. (1973). *A tanító személyiségének pedagógiai – pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Wright, B., Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory Into Practice*, 2 (2), 67–72.

III. MÓDSZEREK A DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTTTEKHEZ

HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA – KÖREI LÁSZLÓ – VINCZE TAMÁS

VAN-E GYÓGYMÓD A BIBLIOFÓBIÁRA?

A jelenkori hazai közoktatás egyik legsúlyosabb problémája a következő, nehezen feloldható ellentmondás: olyan diákokat kell(ene) elvezetniük a pedagógusoknak a könyves kultúra értékeihez és a könyvek segítségével (tehát a könyves kultúra itt cél és eszköz is lenne egyben), akik a digitális világ bennszülöttjeiként, egy másfajta olvasás- és írástudás birtokában, nem kevésbé idegenül tekintenek a könyves kultúra eszköztárára és az ahhoz való hozzáférés kódrendszerére. Jelen tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy a könyves kultúrától való fokozatos elidegenedés pedagógiai konzekvenciát górcső alá vegyünk, s egy empirikus vizsgálat tanulságaira támaszkodva javaslatokat fogalmazzunk meg a középiskolás diákok könyves kultúrába való „visszacsabításának” lehetséges módjaira.

Kicsit ijesztőnek vagy túlzónak tűnhet a címben szereplő figyelemfelkeltő kifejezés: a bibliofóbia. Úgy gondoljuk, reálisan mértük fel a mostani középiskolás generáció viszonyulását a könyves kultúrához, amikor a könyvgyűjtői mentalitás teljes hiányát kifejező „bibliofób” jelzővel illetjük ezt a nemzedéket. Ebben az értelemben sajnos jogosan említhető velük kapcsolatban a könyves műveltség leértékelését, kisebb vagy nagyobb mértékű elutasítását, a könyvektől való idegenkedést frappánsan kifejező, igen ritkán használt könyvtártudományi terminus technicus. A „bibliofób” jelző használatának jogosságát támasztja alá a fiataloknak az a valóban tapasztalható könyviszonya, amelyet a 2009-ben elhunyt John Updike így jellemzett egy mondatában: „Ma már egy egész nemzedék nőtt fel, ha nem éppen kettő, amelyet ki lehetne üldözni a világból azzal, hogy valamit el kell olvasnia; minden információjukat a televízióból és a videoklipekből veszik.” (Benczik, 1999, pp. 109.) A fenti mondat egyébként egy Bill Gatessel folytatott fiktív beszélgetés keretében hangzott el. Az általunk megtalált sokkoló jelző helyett választhattunk volna „puhább”, kevésbé meglepő kifejezést is, például emlegethetnénk korunk középiskolás fiataljait a McLuhan által használt megnevezéssel élve a „poszttypográfiai” nemzedék tagjaiként is, mi azonban jelezni kívántuk, hogy egy olyan problémáról (kvázi betegségről) van szó, amely orvoslást kíván, még hozzá minél gyorsabb beavatkozást. Ebből az alapállásból szemléljük a tradicionális lineáris olvasás tárgyi szimbólumának, a lapokból álló, papíralapú könyvnek a dekonjunktuuráját. Alaptézisként fogalmazzuk meg, hogy a

hagyományos könyves kultúrára a jövőben is szükség lesz, ezt be kell látniuk a Neumann-galaxis előnyeit ízelgető, s azokat olykor túlértékelő fiataloknak is. Nagyon szemléletes képpel mutat rá ennek igazságára Mark Y. Herring professzor, a Winthrop University tanára. „Az internet csodálatos – ismeri el a dél-karolinai tudós –, de azt hangoztatni – ahogy teszik ezt ma néhányan –, hogy feleslegessé teszi a könyvtárakat, éppoly butaság, mint azt mondani, hogy a cipők szükségtelenné tették a lábat.” (Ambrus, 2010, pp. 10.)

Elsőként érdemes áttekinteni azokat a megállapításokat, amelyek a hazai olvasáskutatók vizsgálatainak eredményeképpen a könyves kultúra és a digitális kultúra viszonyát értékelő diskurzusok kiindulópontjaivá váltak. Azért is hasznos számba venni ezeket a kijelentéseket, mert jó példát láthatunk bennük arra, hogy egy viszonylag homogén értékrenddel rendelkező kutatói közösség tagjai is mennyire másként értelmeznek egy hatásaiban, következményeiben még kevésbé megragadható, de nagyon intenzíven vizsgált jelenséget. Az olvasáskutatók egy része nem lát világméretű kulturális katasztrófát a könyves kultúra presztízsének gyors ütemű csökkenésében és a digitális kultúra rohamos előretörésében. Ők pragmatikusan egy eszköz- és ezzel párhuzamosan kultúraváltást diagnosztizálnak, és óva intik a könyves kultúra védelmezőit attól, hogy egy „kulturális armageddon” vízióját vázolják fel a megfogytakozott számú Gutenberg-hívek lelki szemei előtt. Szávai Ilona például így interpretálja a könyves kultúra nem is olyan lassú agóniáját: „A könyv eltűnik az életünkben? Lényegét, az olvasást illetően: sosem. Mert mi a könyv? Szöveghordozó eszköz. Elődjei között volt (agyag)tábla, tekercs... Az eszköz változik, a szövegrögzítés és az olvasás marad (amióta és) ameddig az ember nyelvet használó, beszélő lény.” (Szávai, 2010, pp. 93.) Úgy véljük, az ismert és elismert hazai gyermek-kultúra-kutató némileg leegyszerűsíti, bagatellizálja a könyves kultúra elsorvadásának várható következményeit. Jóval többről van szó, nem pusztán a szöveghordozó eszköz kicserélődéséről. A könyv kikopása az emberi művelődés eszköztárából a könyves kultúrában rögzült olvasási módok, olvasási szokások és olvasói magatartások eltűnését is maga után vonja. A könyves kultúrával való szakítás hatásait felmérve talán Anna Mangen egyik megállapítása tűnhet a pedagógusok számára is igen ijesztőnek; a neves norvég olvasáskutató ugyanis a következő veszélyre hívta fel a figyelmet a monitorról való olvasás abszolutizálása kapcsán: „a könyvolvasáshoz kapcsolódó mozdulatok, műveletek (a könyv kézben tartása, lapozás stb.) segítik, ezzel szemben a képernyős olvasáshoz kapcsolódók (egérkattintás, görgetés stb.) gátolják a figyelem összpontosítását.” (Tószegi, 2009, pp. 33.)

Az amerikai Patricia Greenfield is azt állapította meg a vizsgálatai során, hogy a vizuálisan szocializált, profi internethasználóként felnőtt fiatalok rendre alulteljesítettek az egyetemi felvételiken. Ennek okát abban látja, hogy a reflexív-meditatív olvasás háttérbe

szorulása miatt nem alakul ki az a fejlettebb, árnyaltabb szókincs, amelyet a felvételi tesztek megkívánnának. A kutató hangsúlyozza, hogy az internet rendszeres használata során kialakuló megosztott figyelem gátolja a tanultak rögzítését, illetve reprodukálását. Ezért is áll ki a mai napig a hagyományos olvasásnak a tanulást segítő értékei mellett. Ugyanerre a veszélyre hívja fel a figyelmet Gereben Ferenc is, aki *Az olvasás jelene és jövője* című tanulmányában Nicolas Carr alábbi megállapítását idézi: „a neten való élet valójában állandó elcsábíthatóságot és állandó intellektuális szétesettséget feltételez.” (Gereben, 2014, pp. 39.) Elsorvadhat, eltűnhet a fiatalság élményvilágából az ún. „belefeledkező olvasás”, amely egyedül a könyves kultúrában valósulhat meg. Helyette a digitális kultúra által elterjesztett „elnagyolt olvasás” lesz a jellemző rájuk. Természetesen az „elnagyolt olvasás” igazából már a könyves kultúrában is jelen volt, de a digitális kultúra felgyorsította az elterjedését. Egy 2000-ben végzett hazai reprezentatív vizsgálat szerint a felnőtt népesség 31%-a szeretett (csak) belelapozni a könyvekbe; 1/3-a végigolvasás előtt abbahagyta olvasmányait; 1/5-e úgy olvasott el egy-egy regényt, hogy a számára nem eléggé érdekes részeket kihagyta; ugyancsak 1/5-e szerette előre megnézni a szépirodalmi művek befejezését. Az ilyen típusú olvasók száma a monitorról való olvasás szinte általánossá válásával ugrásszerűen nőtt.

Az ezredforduló utáni hazai olvasásvizsgálatok sorából kiemelkedik – részben a vizsgált minta nagysága miatt – Nagy Attila 2001-es kutatása, amely 9. és 11. osztályos középiskolai tanulók olvasási kultúráját térképezte fel. A neves olvasáskutató – többek között – három fő megállapításban összegezte az általa koordinált vizsgálat tanulságait. Egyrészt igazolódott az az előfeltevése, hogy a tanulók olvasási kultúrája (az olvasás gyakorisága, választékossága, a könyvtárhasználat) szorosan összefügg családi háttérükkel, közelebbről az anyák iskolázottságával. Másrészt konstatált egy elszomorító tendenciát: azt, hogy a szépirodalmi művek olvasása háttérbe szorult a kommersz, kevés művészi értékkel bíró ponyvairodalommal szemben. A középiskolások olvasási motivációját elemezve arra is rámutatott, hogy a vizsgált korosztály olvasását egyfajta „prakticizálódás”, elgyakorlatiasodás jellemzi, csak valamilyen haszon reményében olvasnak, nem a lélek balga fényűzéséből. „Adataink szerint – összegzi kutatása eredményét Nagy Attila – az olvasás a túlnyomó többség számára inkább nyomasztó teher, mintsem boldogító szárny, ami röpít, emel.” (Nagy, 2003, pp. 54.)

Ugyancsak izgalmas tanulságokkal szolgált Gereben Ferenc 2010-es mélyinterjú vizsgálat, amelynek során 17 interjúalany olvasással kapcsolatos attitűdjeit tárta fel. Az általa megkérdezettek mind a könyves kultúrában, mind a digitális kultúrában javarészt otthonosan mozogtak, bár – életkorukból fakadóan – a digitális kultúra világában a „bevánorlók” közé lehetett őket számítani. Gereben válaszadóinak zöme nem a „kiszorítósóban”,

hanem a két kultúra funkcionális munkamegosztásában látta a jövőt. A könyves kultúra által meghatározott olvasási mód mellett az „egészlegesség” és a „valóságosság” érvét hozták fel, míg a digitális adathordozókról való olvasás előnyeként a gyorsaságot, a tömöríthetőséget és az adatbőséget említették. Olvasói érdeklődésük centrumában a kortárs külföldi írók művei (ezoterikus, fantasztikus és lélektani olvasmányok) álltak. Volt a megkérdoztetek között olyan válaszadó, aki azért idegenkedett az irodalmi klasszikusoktól, mert túl sok bennük a gonoszság. *„Az »élménytársadalom« szellemi talajából sarjadt ki egy másik vélekedés, amely a sok »bulizós« szabadidőprogram közepette az olvasást túl »szürkének« és inger-szegénynek találta.”* (Gereben, 2014, pp. 52.)

Vizsgálatunk során a fenti kutatások eredményeinek ismeretében állítottuk össze 20 ítemes kérdőívünket, amelynek kitöltésére két iskola 80 diákja vállalkozott. A két iskola két különböző helyzetű és nagyságú település egymástól – ha nem is markánsan, de némileg – eltérő szociokulturális háttérű tanulóit oktató-nevelő intézménye. A nyíregyházi középiskolát a „nagyvárosi”, a tiszavasvári középiskolát a „kisvárosi” oktatási intézmény címkéjével láttuk el a kitöltött kérdőívek feldolgozása során. A kérdőív 11: 9 arányban tartalmazott zárt és nyílt végű kérdéseket. A vizsgálat mérőeszközének elkészítését a következő hipotézisek megfogalmazása előzte meg:

- A jelenlegi középiskolások jóval nagyobb arányban „fogyasztják” az „on screen” olvasás által elérhető szövegeket, mint a tradicionális tipográfiai kultúra termékeit.
- A középiskolás diákok olvasói ízlését erősen meghatározza a populáris regiszter, a populáris zsánerek (ponyva, lektűr) iránti fokozott érdeklődésük, illetve az ebbe a regiszterbe sorolható alkotások könnyebb befogadhatósága.
- A könyves kultúrához kapcsolódó olvasás jövőjével kapcsolatban a középiskolások pesszimistán vélekednek, úgy gondolják, egyre szűkülni fog azoknak a rétege, akiknek a szabadidős tevékenységrepertoárjában megmarad a könyvolvasás.
- A rendszeres könyvtárlátogatás, az intenzív könyvtárhasználat erőteljesen visszaszorult a jelenlegi középiskolások körében, ez a korosztály elsősorban az internetről tájékozódik, ha ismereteit bővíteni, kiegészíteni kívánja.

A vizsgálat igazolta előfeltevéseink mindegyikét; jelen tanulmány keretei között csupán a felmérésünk néhány kiválasztott részletét ismertetjük, s az eredmények mögött igyekszünk feltárni a lehetséges oki háttérrel is. Kérdőívünk első kérdése a könyvolvasással töltött heti idő mennyiségére vonatkozott. A nyíregyházi és a tiszavasvári válaszok megoszlását a III/1. táblázat tartalmazza.

Az olvasásra szánt idő (hetenként)	Nyíregyházi középiskolások (44 fő)	Tiszavasvári középiskolások (36 fő)
1 óránál kevesebb	22 fő (50%)	27 fő (75%)
1 és 2 óra közötti idő	13 fő (29,54%)	5 fő (13,88%)
2 és 5 óra közötti idő	6 fő (13,63%)	3 fő (8,33%)
5 óránál hosszabb idő	3 fő (6,81%)	1 fő (2,77%)

III/1. táblázat: A könyvolvasásra fordított idő a vizsgált középiskolások körében

A felmérésből kiderült, hogy a nyíregyházi diákok fele és a tiszavasvári diákok 3/4-e egy óránál kevesebbet (akár egyetlen percet sem) tölt hetente könyvolvasással. Az ő szabadidős tevékenységrepertoárjukból hiányzik a könyves kultúra által biztosított kikapcsolódás. Látnyílyosan több nyíregyházi diák szokott azért még kirándulást tenni a könyves kultúra világába, hiszen kb. 44%-uk heti 1 és 5 óra közötti időt tölt könyvolvasással.

A kérdőívünk kilencedik kérdésével azt kívántuk felmérni, hogy kik azok a szerzők, akiktől a legszívesebben olvasnak a vizsgált korosztály tagjai. Beszédesebb volt ebben az esetben a hiány is: akik nem említettek kedvenc szerzőt, azoknak vélhetően nincsenek aktuális vagy korábbi szabadidős olvasmányélményeik. A kedvenc szerzőre vonatkozó válaszok megoszlását a III/2. táblázatban foglaltuk össze.

A kedvelt szerzők száma	Nyíregyházi középiskolások (44 fő)	Tiszavasvári középiskolások (36 fő)
Nincs kedvenc szerzője	14 fő (31,81%)	22 fő (61,11%)
Egy kedvenc szerzőt említ	16 fő (36,36%)	9 fő (25%)
Két kedvenc szerzőt említ	9 fő (20,45%)	3 fő (8,33%)
Kettőnél több kedvenc szerzőt említ	4 fő (9%)	2 fő (5,55%)
Értékelhetetlen választ ad	1 fő (2,27%)	–

III/2. táblázat: A kedvelt szerzők száma a vizsgált középiskolások körében

A nyíregyházi mintában 46 konkrét említést számoltunk össze, ezekben az említésekben 27 hazai és külföldi szerző neve fordult elő. A tiszavasvári mintában jóval kevesebb volt a konkrét említések száma (csupán 21), ezek pedig összesen 18 szerző nevét tartalmazták. A nyíregyházi diákok közül J. K. Rowlingot nevezték meg a legtöbben kedvenc

szerzőként (5 fő), öt követte Tolkien és Lakatos Levente (4-4 fő), a képzeletbeli dobogó harmadik helyére Leiner Laura (3 fő) került. A tiszavasvári mintában mindössze 3 szerző kapott 2-2 említést: J. K. Rowling, Cassandra Clare és Leiner Laura.

Mint látható, a gyerekek által említett írók között elsöprő többségben külföldi szerzők, lektűrírók vannak. A nyíregyházi csoportban több női lektűrírót is felsoroltak, a most divatos triviális nőregények szerzőit. Ez az a generáció, amely még a Harry Potter sikerével valamelyest olvasásra fogható volt, az utánuk jövők esetében már nem vonzó annyira a Rowling-féle regényfolyam. Leiner Laurát lehetne a „magyar Rowling” epitheton ornanszsal illetni, ő a Szent Johanna Gimi című ifjúságiregény-sorozat szerzője. Ez a fordulatos naplóregény-sorozat egy elképzelt budai francia tagozatos gimnázium 9-12. osztályainak mindennapjait mutatja be.

A kedvenc szerző szempontját tekintve szignifikáns különbséget állapíthatunk meg a két minta között. A nyíregyháziak összehasonlíthatatlanul tájékozottabbak. Míg a nyíregyháziak körében csak a tanulók alig 1/3-ának nincs kedvenc szerzője, ez az állítás a tiszavasváriak majdnem 2/3-ára igaz. Az egy kedvenc, két kedvenc és kettőnél több kedvenc szerző említésének aránya is magasabb a nyíregyháziak esetében. Az persze elgondolkodtató, hogy az említett könyvek nagy része lektűr, bestseller, nem igazán értékes irodalom. A klasszikus ponyvairodalomból is megemléztettek néhány nevet: így pl. Robert Merle, Rejtő Jenő, Nemere István nevét. A blogkönyvszerző Oravecz Nóra és a giccses szerelmes történetek írója, Danielle Steel is szerepel a listán. E válaszok kapcsán elgondolkodtunk azon, hogy el lehet-e fogadni azoknak az irodalomtanároknak a vélekedését, akik azt vallják: mindegy, mit olvas a serdülő, csak vegyen végre könyvet a kezébe. Karácsony Sándor, a nagy nevelő, ezzel szemben azt hirdette, hogy irodalom-szeretetre csak értékes irodalommal lehet nevelni, a ponyva nem emeli meg az olvasó lelkét. A diákok a könnyebben értelmezhető, gyorsan befogadható szövegeket részesítik előnyben, de az így nyert élmény olyan lesz, mint a gyorséttermekben felszolgált étel: nem ad egyedi, különleges ízelményt, hamar felejthető.

Kérdőívünk tizennegyedik kérdése a családi könyvállományra vonatkozott. Nagy Attila olvasáskutató megállapításából indultunk ki e kérdés szerepeltetésekor, mi is úgy véljük, hogy csak olvasó szülők mellett nőnek fel olvasó gyermekek, a családi minta hatása ebben az esetben is meghatározó. Ezért volt fontos számunkra, hogy megtudjuk, gyűjtik-e a könyveket a vizsgált mintákba tartozó diákok szülei. A könyvállomány nagyságából egyenesen következtethettünk a gyűjtői mentalitásra vagy annak hiányára. A nem olvasó gyermekek bibliofóbiájának a hátterében mindig felfedezhető a

könyvszegény környezet. A családi könyvtárral kapcsolatos kérdésre adott válaszok megoszlását a III/3. táblázatban mutatjuk be.

A szülői könyvtár nagysága	Nyíregyházi középiskolások (44 fő)	Tiszavasvári középiskolások (36 fő)
1 és 50 közötti számú kötetből álló könyvtár	17 fő (38,6%)	13 fő (36,1%)
51 és 200 közötti számú kötetből álló könyvtár	16 fő (36,3%)	14 fő (38,8%)
201 és 500 közötti számú kötetből álló könyvtár	7 fő (15,9%)	6 fő (16,6%)
501 és 1000 közötti számú kötetből álló könyvtár	1 fő (2,2%)	2 fő (5,5%)
1000 feletti számú kötetből álló szülői könyvtár	3 fő (6,8%)	1 fő (2,7%)

III/3. táblázat: A vizsgált középiskolások szülei által összegyűjtött könyvtár nagysága

A két mintából kapott válaszok aránya ennél a kérdésnél kísértetiesen hasonló, majdnem egyező eredményeket kaptunk. Szinte nincs is eltérés a két vizsgált diákpopoláció között ebben a tekintetben. Nagyrészt könyvszegény környezetben nőtték fel ezek a gyermekek.

Elgondolkodtató és megdöbbentő, milyen kevés könyvvel rendelkeznek a vizsgálati mintába bekerült gyerekek szülei. Nagyon kicsinek tartjuk az 50 könyvből (vagy annál kevesebb számú könyvből) álló szülői könyvtárat, mindössze egyetlen kisebb polcon elfér ennyi könyv, de még a 200 darabból álló szülői könyvtár is igen szerény. A legfiatalabb válaszadóink is 16 évesek voltak, tehát a szüleik már legalább 17-18 éve házasok, azóta lett volna lehetőségük az otthoni könyvtáruk kiépítésére. Ennyi év alatt mindössze ennyi könyvet szereztek maguknak? Joggal csodálkozunk azon, hogy ezek a szülők – bár még a könyves kultúrában szocializálódtak – nem áldoznak könyvekre. Még ha tudjuk is azt, hogy a rendszerváltás után felment a könyvek ára, a könyvszegény környezet nem anyagi kérdés. Ráadásul a gyerekek között nincs mélyszegénységből érkező tanuló. Legnagyobb részét átlagos jövedelmi helyzetű szülők gyermekei szerepelnek mindkét mintában. A könyvszegény környezet viszont determinálja a gyermekek könyvekhez, könyves kultúrához való gyenge kötődését.

Mivel 16-18 éves korra már összegyűjthet egy saját kis könyvtárat minden gyermek, kíváncsiak voltunk a diákok saját könyvtárára is. A kérdőívünk tizenötödik kérdésével ezt mértük fel. A kapott válaszokból világossá vált számunkra, hogy mind a kisvárosi, mind a nagyvárosi középiskolások életében periférikus helyre szorult az

otthoni könyvolvasás, maga a könyv mint médium nem bír értékkel számukra, nem gyűjtik a könyveket, ahogy már a szüleik többsége sem. Az, hogy mindkét mintában megközelítőleg a gyerekek 60%-ának mindössze 20 (vagy annál kevesebb!) könyve van, azt is mutatja, hogy a szülők nem vásárolnak könyveket a gyermekeiknek sem, a családi ünnepeken nem jellemző ajándéktárgy a könyv. Ezek a gyerekek ugyan még csak zsebpénzt kapnak legfeljebb a szüleiktől, így természetes, hogy ha akarnának, akkor sem tudnának maguknak drága könyveket vásárolni, de úgy néz ki, nincs is ilyen igényük. A szülői minta sajnos beépült az utódok értékrendszerébe: a könyvszegény környezetben olyan gyermekek nőttek fel, akik „jól megvannak” könyvek nélkül is. Még az 50 könyv sem jelent igazán elfogadható számú könyvállományt ennyi idős korra, de ezzel a mennyiséggel (vagy ettől némileg kevesebbrel) is csak a tanulók 1/3-a rendelkezik. Igazán reális, elvárható mennyiséget az 51 és 100 közötti számú könyvállomány jelentene, ennyit azonban csak a vizsgált minta jelentéktelen töredéke tudott összegyűjteni. Az az egyetlen tiszavasvári tanuló, akinek 200 feletti számú könyvből áll az otthoni könyvgyűjteménye, azoknak a szülőknek a gyermeke, akiknek 1000 feletti számú könyvből áll a házi könyvtáruk.

Ezek után az eredmények után talán nem is kellett volna meglepődnünk a kérdőív tizenhetedik kérdésére adott válaszokon, hiszen a korábbi válaszokból szinte egyenesen következnek az utolsó előttiként ismertetett válaszcsoport tanulságai. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen gyakorisággal látogatják a két középiskola megkérdezett diákjai a könyves kultúra értékeit leghívebben reprezentáló intézményt, a lakóhelyükön vagy az iskolájuk székhelyén elérhető könyvtárat. A III/4. táblázatban található adatok a könyvtáros szakma és leginkább az iskolai könyvtáros tanárok számára is elgondolkodtatóak, és még újabb, még ötletesebb olvasócsalogató stratégiák kidolgozására ösztönöznek.

A könyvtárlátogatás intenzitása	Nyíregyházi középiskolások (44 fő)	Tiszavasvári középiskolások (36 fő)
Heti rendszerességgel látogatja a könyvtárt	2 fő (4,5%)	2 fő (5,5%)
Havi rendszerességgel látogatja a könyvtárt	6 fő (13,63%)	3 fő (8,33%)
Évente egyszer-kétszer keresi fel a könyvtárt	11 fő (25%)	10 fő (27,77%)
Nem jár könyvtárba	25 fő (56,81%)	21 fő (58,33%)

III/4. táblázat: A könyvtárlátogatás gyakorisága a vizsgált középiskolások körében

Nem kétséges, az a tévhit, hogy az interneten keresztül minden információ megszerzhető, maximálisan elterjedt ebben a korosztályban, a nyomtatott információhordozók szerepét nem értékelik sokra, nem mennek utána az ilyen formában tárolt információknak.

A két mintában megkérdezett tanulók több mint 55%-a nem veszi igénybe a könyvtári szolgáltatásokat. A két minta $\frac{1}{4}$ -e mindössze évente egyszer-kétszer keresi fel a könyvtárt, havi rendszerességgel csupán a nyíregyházi tanulók megközelítőleg 14%-a és a tiszavasváriak alig több mint 8%-a használja a könyvtárak állományát. Hetente mindössze a két minta 5-5%-a látogatja a könyvtárt, bár az egyik heti könyvtárlátogatónak minősülő tiszavasvári adatközlő zárójelben, őszintén azt is odaírta a válasza mellé, hogy az „internet miatt” jár ilyen gyakorisággal a könyvtárba. Egyébként már csak azért is nehezen fogadható el ez az alacsony fokú érdeklődés a könyvtárak állománya iránt, mert egy másik kérdésre kapott válaszokból kiderül, hogy a felmérésbe bevont tanulók otthoni könyvállománya szánalmasan szegényes.

Utolsóként a kérdőívünk tizennyolcadik kérdésére adott válaszokat ismertetjük. Ez a kérdés arra vonatkozott, hogyan látják a mai középiskolások a hagyományos olvasás jövőjét. Négy válaszlehetőséget adtunk meg: az első egy pesszimista jövőképet vázolt fel (az olvasás mint szabadidős tevékenység eltűnik, kikopik az emberi kultúrából); a második szerint nem fog ugyan teljesen eltűnni, de várhatóan csak az idősebb generációk szabadidő-eltöltésében lesz szerepe; a harmadik válasz funkciómegoszlást vizionál (könyv alakban olvasni csak szórakoztató műveket fognak, az ismeretszerzést elektronikus információhordozók segítségével oldják meg); a negyedik pedig semmilyen jövőkép felvilantására nem vállalkozik, ezt a válaszlehetőséget azok számára kínáltuk fel, akik nem gondolkodtak az olvasás jövőjén, s nem is kívánnak jóslásokba bocsátkozni.

Erre a gondolkodást, töprengést igénylő kérdésre is pontosan olyan válaszok születtek, amelyek híven tükrözik a vizsgált generáció hagyományos olvasással kapcsolatos attitűdjét: mivel nincs erős érzelmi kötődésük a könyves kultúrához, nem rendíti meg őket a megjósolt összeomlás vagy jelentőségvesztés. Mindkét mintára egyformán igaz, hogy a diákok $\frac{1}{4}$ -e nem gondolkodott ezen a problémán, és nem is foglalkozott vele a mi kedvünkért sem. Ugyancsak mindkét mintára igaz, hogy mindössze a diákok $\frac{1}{10}$ -e vizionálja a könyvkiadás és a könyvolvasás teljes elsorvadását, megszűnését a távolabbi jövőben. A nyíregyházi diákok megközelítőleg 40%-a és a tiszavasváriak fele úgy látja, a könyvolvasás évtizedek múlva generációs jellemzővé válik majd: csak az idősebbekre lesz jellemző. Ez is igen szomorú perspektíva, mert ugyancsak az olvasás fokozatos elsorvadását feltételezik azok, akik ezt a válaszlehetőséget választották, csupán a folyamat idejét ítélik meg másként: ők lassabb, hosszabb folyamatnak látják az olvasás muzealizálódását.

Abban, hogy a könyvolvasás legalább mint a kikapcsolódás egyik lehetséges formája megmarad, a nyíregyházi diákok $\frac{1}{4}$ -e hisz, a tiszavasvári diákok szkeptikusabbak, az ő körükben csak a megkérdezettek alig több mint $\frac{1}{10}$ -e véli úgy, hogy a könyvolvasásnak

legalább ilyen leszűkített formában mégiscsak lenne jövője. Mivel a nyíregyházi diákok többet olvasnak (több közöttük a rendszeres és intenzíven olvasó tanuló), nem csoda, hogy többen el tudják képzelni közülük a könyvolvasás mint kikapcsolódást szolgáló szabadidős tevékenység továbbélését, megmaradását.

Azt nem állítjuk, hogy vizsgálatunk eredményeiből messzemenő következtetéseket fogalmazhatunk meg a hazai középiskolások könyves kultúrával kapcsolatos nézeteiről és olvasói attitűdjeiről. Egy olyan mikrokutatásnak, mint amelyet mi is végeztünk, nem lehetnek ilyen céljai. Arra viszont felhasználható az eredményeink alapján kirajzolódó kép, hogy vizsgálatunk tanulságai alapján az osztatlan tanárképzés tartalmainak bővítésére helyi szinten javaslatokat tegyünk. Úgy véljük, a pedagógusoknak fel kell ismerniük, hogy a feladatkörük egy új elemmel bővült az elmúlt évek során, munkájuk része lett a könyves kultúra világa iránti kíváncsiság felkeltése, vonzóvá és versenyképessé kell varázsolniuk a diákjaik előtt a nyomtatott szövegekre épülő kultúrát, hogy a gyerekek visszatáljanak a hagyományos olvasáshoz. A könyvtáros szakma már egy jó negyedszázada tisztában van azzal, hogy folyamatosan új ötleteket kell kitalálniuk a könyves kultúra eladhatóvá tétele érdekében. Ezt a szerepet így mutatja be Budavári Klára – a mesék világának képeit kölcsönvéve: „Szegény könyvtáros egyre reményvesztettebben áll, hogy a jól megutáltatott Betűk Birodalmába hány sárkány és mesebeli lény lekasabolása után juttathatja be a gyerekeket. »Csábítás«: mi gyerekkönyvtárosok, vérmérsékletünk, érdeklődési körünk, kreativitásunk segítségével nekiindulunk a veszélyes útnak. Sárkányok helyett álruhába öltözött technikai eszközökkel találkozunk a várkapuban. Miután elég okosak vagyunk már ahhoz, hogy felfedtük kilétüket, jobb stratégiának tartjuk, ha szövetségre lépünk velük, és nem legyőzzük, hanem segítségül hívjuk őket.” (Budavári, 2006, pp. 81.)

Ugyanez a „csábítási” feladat vár a pedagógusokra is. A könyvtárakba nem jut el minden gyermek, iskolába járni viszont kötelező, így a pedagógusok kulcsszereplővé válhatnak a könyves kultúrában való otthonosság megteremtésében. Ehhez elsősorban a tanárképzésben volna szükség sürgős reformokra. Minden tanári szakon (nem csupán a magyar nyelv és irodalom leendő pedagógusainak képzésében) meg kellene jelenniük olvasáspszichológiai, olvasáspedagógiai kurzusoknak, könyvtárhasználati, könyvtárpedagógiai gyakorlatoknak. Nem az lenne a céljuk az ilyen ismeretekkel felvértezett pedagógusoknak, hogy a történelem kerekét visszafordítva felvegyék a harcot a digitális kultúrában kifejlődött olvasási stratégiákkal. Ahogy Budavári Klára a gyerekkönyvtárosok lelkére kötötte, ugyanúgy mi is felhívnánk a pedagógusok figyelmét arra, hogy a két kultúra viszonyát ideális esetben a komplementaritás jellemzi. Meg kell viszont tanítani a pedagógushallgatóknak mindent, ami az olvasási képesség fejlesztésével összefügg.

Teljesen egyetértünk Orbán Györggyel, aki a következőképpen emeli ki egy írásában a fiatal nemzedék olvasási képességének jelentőségét a könyves kultúra jövőjét illetően: „Azt állítom, hogy a könyv – a nyomtatott könyv – sorsát döntően a fiatal generációk olvasási képességének alakulása határozza meg. Ez az a képesség, amelyre a könyvkultúra épül. Az olvasás mint technikai képesség elengedhetetlen feltétele annak, hogy az írott/nyomtatott szöveg használható, működő eszköz legyen. [...] A »túl hosszú«, a »túl nehéz« meg az »unalmas« is jórészt az olvasási képesség hiányát takarja.” (Orbán, 1998, pp. 68.) Arra is figyelmeztetnénk a jövő pedagógusait, hogy a diákok leginkább az alkotás által válhatnak egy-egy kulturális jelenség kedvelőivé: a színházat azok fogják megszeretni, akik gyakran találkoznak drámás elemekkel a tanítási órákon, így átélhetik a más bőrébe bújás semmivel sem helyettesíthető élményét. A könyveket pedig azok fogják megszeretni, akikkel a tanáraik „könyveket készíttetnek”, történeteket, alternatív regényfolytatásokat és novellabefejezéseket íratnak, s ezeket kinyomtatva és bekötve egy-egy tanév végén összeállítható a diák tízhónapos írói tevékenységének eredménye: egy könyv. Számos ötletet meg lehetne még említeni, de ezek felsorolásától itt eltekintünk. Írásunk célja a helyzetértékelés és a diagnózis alapján javasolható beavatkozás felvázolása volt. Ennél többre most nem vállalkozhatunk.

Tanulmányunk zárógondolatát a fentebb már idézett Orbán-cikk egyik bekezdéséből választottuk ki, úgy érezzük, ebben a szerző kiválóan megragadta a könyves kultúrát fenyegető veszélyek legsötétebbikét. A következőt állapítja meg a hagyományos olvasás elkötelezett híve: „A könyv és a könyv kultúrájának igazi ellensége a társadalmilag elterjedt és legalizált nem olvasás. [...] Senki sem hiheti, hogy a számítógép arra való, hogy pótolja az olvasást. Az lenne a jövő, hogy aki nem tud olvasni, az nézzen képeket: monitoron Biblia pauperum? Nem kéne a »múltat végképp eltörölni«, hisz nem vagyunk »semmik«, bár »minden« se leszünk.” (Orbán, 1998, pp. 70.)

Irodalom

- Ambrus A. J. (2010). A Gutenberg- és a Neumann-galaxis: Könyvek és könyvtárak, könyvtárosok és olvasók a harmadik évezredben. Szakdolgozat. Kézirat. Letöltve: 2017. 04. 20-án: <http://mek.oszk.hu/08500/08595/08595.pdf>
- Benczik V. (1999). Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2-6. osztályában. In Bollókné Panyik I. (szerk.), *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés* (109-138). Budapest: Trezor Kiadó.

- Budavári K. (2006). A csábítás trükkjei. In Fenyő D. Gy. (szerk.), *Kiből lesz az olvasó?* (77-89). Budapest: Animus Kiadó.
- Gereben F. (2014). Az olvasás jelene és jövője. Mélyinterjúk tanúvallomásai. *Kapocs*, 13(4), 37-54.
- Gereben F. (2012). Hagyományos és/vagy digitális olvasás? Egy interjú vizsgálat eredményeiből. *Könyvtári Figyelő*, 58(3), 503-523.
- Koltay T. (2016). Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez. *Könyv és Nevelés* 18(3), 7-15.
- Nagy A. (2003). *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó.
- Orbán Gy. (1998). Az olvasásról. *Iskolakultúra*, 8(6-7), 68-70.
- Petry A. (2012). „Olvasni vagy nem olvasni: az itt a kérdés.” Diagnózis és jövőkép az olvasásról a 21. század elején. *Irodalomismeret* 23(4), 174-182.
- Szávai I. (2010). Ami a nagykönyvben írva van. Olvasás, olvasók, olvasatok... és olvasnivalók! *Fordulópont* 12(1), 91-97.
- Tószegi Zs. (2009). Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Könyv és Nevelés* 11(4), 26-38.
- Z. Karvalics L. (2001). A netnemzedék vizsgálatának szemléleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle* 51(7-8), 46-51.

TOMORI TÍMEA

MERRE TART(HAT) AZ ISKOLA? – AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KORÁNAK LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSI KULTÚRÁBAN

„A magyar középfokú oktatás, de jelentős mértékben a felsőoktatás is »információátadásra« rendezkedett be: arra, hogy egy-egy diszciplína bemutatásakor [...] csak olyasmiről beszéljen, ami megoldott, ami »biztosan« tudható, és hallgasson a nyitott, a megoldatlan kérdésekről. Holott a jó tudóst nem a kerek és zárt tudás, hanem a problémaérzékenység, az evidenciákra való rákérdezés bátorsága jellemzi. A tudomány valódi szépségeit ugyanis csak akkor látja meg egy fiatal, amikor már »benne van« – és ösztönzést kap erre a bekapcsolódásra, amikor azt érzékeli, hogy tele vagyunk olyan kérdésekkel, amelyeknek megoldása az új generációkra vár.”

(Kroó, Mindentudás Egyeteme 3. pp. 361.)

Bevezetés

A kiindulási pont, azaz a nagy kérdés! „Akkor, amikor az egész életen át tartó tanulás, az információs társadalom, a kompetencialapú oktatás, a differenciálás, a módszertani sokszínűség, a tananyagcsökkentés, a szövegértés fejlesztése [...] irányelvekké, szlogenekké válnak, az iskolai könyvtárak és a könyvtár-pedagógia helyzete nem erősödik. Sőt néha még gyengülni is látszik.” (Dömsödy, 2012, pp. 6-7.) A fent említett készségek, fogalmak és hívószavak nélkül a neveléstudományban, oktatásban dolgozók napjai elképzelhetetlenné váltak napjainkra. Miért ezek lesznek a legfontosabb irányelvek a pedagógiai kultúrában? Válaszomat a PISA-mérések részletes elemzésével kezdem, majd áttérek a kompetenciaalapú tanulás fontosságára, hogy a dolgozat második fejezetében bemutatott információs műveltségről (IL) való tudásunk egy meghatározó keretet kapjon. Céлом felhívni a figyelmet az információs műveltség létjogosultságára az oktatásban, illetve a könyvtáros felfogás szemszögeit elhagyva újabb perspektívába ágyazni a témakört, amelyben a kommunikációs kompetencia részeként, az emberi boldogulás útjaként és az oktatás, képzés egyik kulcselemeként jelenik meg.

Helyzetelemzés

Ahhoz, hogy az oktatásban megfelelő tartalmi-szerkezeti átalakítást tudjanak véghez vinni a magyar szakemberek, szükség van az eddigi eredmények alapos elemzésére, a probléma feltárására. Úgy vélem, hogy a kutatómunkát is segíti az előzmények felelevenítése, így ennek tekintetében a legfontosabb kiindulópont a jelenlegi helyzet elemzése, az eddigi eredmények ismertetése ebben a dolgozatban is. Írásom első részében az eddigi PISA-vizsgálatok és kompetenciamérések eredményeiről kívánok elemző áttekintést adni, majd a jelenlegi iskola arculatát és céljait bemutatva lépek tovább a következő fontos tematikai egységre, az információs műveltségre, annak pedagógiai vetületére. Lényegesnek tartom azt a felismerést, miszerint az információs műveltség oktatása és tanulása alapvető készség, amelyet állandóan fejleszteni kell, hiszen ahogyan Varga Katalin fogalmaz a XXI. század alpműveltségeként is aposztrofálható. Másrészt az információs szmog hozadéka, a figyelemközpontú társadalom alakulása és az információs társadalomból való kilépés gondolatköre kulcsfontosságú lehet a továbbiakban.

A PISA-vizsgálatokról

„Fontos, hogy az iskoláztatás végeredményét a modern társadalmak követelményeinek fényében vizsgáljuk. Világos, hogy azok a kompetenciák, amelyek a szüleinket sikeressé tették, többé nem elegendőek arra, hogy bennünket is sikeressé tegyenek. Gyerekeink ráadásul újabb kihívásokkal kerülnek szembe, amelyekre föl kell készülniük. Ez járt a fejünkben, amikor megalkottuk a PISA-t. A PISA napjainkban földrajzi és gazdasági szempontból a legátfogóbb nemzetközi felmérés – azon országok eredményét méri, amelyek ma a világ gazdasági összteljesítményének durván kilenctizedét adják. Ugyanakkor sokféle tantárgyat von be a vizsgálatba, és nem szorítkozik olyan feleletválasztós feladatokra, mint amelyeket a tipikus iskolai tesztekben találunk, hanem a való életből vett feladatokat ad a tanulóknak. A PISA egyik megkülönböztető jellemzője az is, hogy nemcsak befelé tekint, vagyis nemcsak visszafelé kéri számon mindazt, amit a diákoknak meg kellett (volna) tanulniuk, hanem kifelé is figyel, vagyis azt próbálja értékelni, hogy a diákok mit tudnak kezdeni a tanultakkal.” – mondja Andreas Schleicher (Benedek, 2005). Továbbá azt is kifejti, hogy már nemcsak a kognitív képességeket tekinti kompetenciának a PISA-vizsgálat, hanem a gyakorlati jártasságokat, a szociális és viselkedés-lélektani komponenseket is.

A PISA három nagy kompetenciacsoportra alapoz:

- szociokulturális eszközök (nyelv, szimbólumok, technológia) ismerete;
- az egyén(ek) jogainak és korlátozásainak ismerete;
- együttműködésre, kapcsolatteremtésre, kapcsolatfenntartásra, toleranciára való fogékonyság.

A PISA-mérések

- 2000-ben az olvasást, szövegértést,
- 2003-ban a matematikát,
- 2006-ban a természettudományokat,
- 2009-ben ismét a szövegértést,
- 2012-ben újra a matematikát helyezték a tizenöt éves korosztály felmérésének centrumába.

A mérések magyarországi viszonylatban nem hoztak kiemelkedő eredményeket, sőt a 2000-es mérés szerint a magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlagnál gyengébb. (Vári–Auxné Bánfi–Felvégi–Rózsa–Szalay, 2002) A különböző tematikájú íráskészség megértése különös gondot okozott a fiataloknak. Ez rávilágított arra a tényre, hogy olvasni és szöveget értelmezni nem elég kizárólag a magyar nyelv és irodalom órák keretében, hiszen így csak egysíkú szövegekkel találkozhatnak a tanulók. Ahhoz, hogy képesek legyenek az élet minden területéről előkerülő szövegeket tudatosan megérteni, szükség van arra, hogy minden más tanítási órán is ezt tegyék.

A magyar diákok matematikai kompetenciája is az OECD-országok átlagánál alacsonyabb volt 2000-ben. A felmérés arra a tényre hívta fel a világ figyelmét, hogy a problémacentrikus oktatást képviselő távol-keleti és angolszász iskolák értek el kiemelkedő eredményeket ezen a területen. A természettudományok területén az átlagot elérő országok között szerepeltünk, bár egyértelműen kimutatták, hogy a magyar diákok problémamegoldó képessége nem megfelelő. Ez már korábbi (IEA) mérésekből is kiderült, de valószínűleg nem került a figyelem középpontjába a kiemelkedő összesített eredmények miatt.

Ez a vizsgálat figyelmeztetés volt arra, hogy az önálló és a csoportban végzett munkát részesítse előnyben az oktatási rendszerünk az addig megszokott frontális munkához képest. Valamint adatfeldolgozás, adatértelmezés, értékelés és projekt jellegű feladatok bevezetésére van szükség a magyar oktatásban. (Vári, 2002)

A 2012-es vizsgálat egy újabb fordulópont a nemzetközi mérések történetében, hiszen a digitális kompetenciát is mérte és elemezte a tizenöt éves digitális bennszülött korosztály körében. Bár a józan ész arra enged következtetni, hogy talán a nem papír alapú mérés ebben a korosztályban jobb eredményeket hoz, ez nem bizonyosodott be. A 2012-es mérés során a magyar tanulók az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek a matematikai feladatok kapcsán, ráadásul az EU-ban sem számított ez kiemelkedő eredménynek. A digitális kompetenciát mérő feladatokban is a távol-keleti országok teljesítettek a legjobban, azonban a magyar eredmények itt is a legrosszabbul teljesítő országok eredményéhez közelített, arról nem is szólva, hogy a digitális környezetben mért matematika eredményeik némileg rosszabbak a papír alapon mért eredményeiktől. Összességében a magyar diákok addig viszonylag stagnáló eredményeiben a 2012-es mérés hozott szignifikáns eredménycsökkenést. (Balázi, Ostorics, Szalay, Szepesi Vadász, 2013)

A szövegértési kompetencia mérése során szintén a távol-keleti országok, valamint Finnország került az élmezőnybe. A magyar diákok szövegértési teljesítményében nincs szignifikáns különbség az előző vizsgálatokhoz képest, de a néhány pontos eredménycsökkenés azt jelenti számunkra, hogy az addig OECD-átlaghoz tartozó eredményünk, már az OECD-átlag alatt mérhető. A digitális szövegértésben ismét a távol-keleti és az angolszász országok nyújtottak kiemelkedő teljesítményt. Magyarország az OECD-átlagnál szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtott, ami azonban még ennél is megdöbbentőbb, hogy másfél képesség szintnyi differencia van a nyomtatott szövegértés javára. A természet-tudományos tudás mérése kapcsán sajnos ugyanez az eredmény látott napvilágot magyar vonatkozásban.

A 2012-es mérés során Finnország rontott, míg Lengyelország javított az előző PISA-mérésen elért eredményéhez képest. Azonban jelentős változásnak tartom, hogy 2009-ben a távol-keleti államok bekapcsolódtak a PISA-mérésbe, ugyanis mindhárom részterületen ezek az államok tartják a legkiemelkedőbb eredményeket. Így a finnek ugyan rontottak eredményeiken, de még mindig jóval az OECD-átlag fölött teljesítenek. Magyar vonatkozásban azért azt érdemes lenne végre vizsgálni, hogy az átlag alatti teljesítményt nem a régi rendszerhez való erős ragaszkodásunk adja-e. A tanulóink túlterheltek, nem szeretnek iskolába járni, hiányzik a kreativitás és a munkáltatás a legtöbb magyarországi iskolából. A konstruktivista szemléletmódról beszélünk hosszú évek óta, ugyanakkor a pedagógusoknak csak minimális hányada alkalmazza a mindennapi gyakorlatban. (Balázi, 2013)

A kompetenciamérésekről

A kompetenciamérést 2001 őszén indították útjára. Egy évvel később alakult ki a ma is ismeretes rendszer, amely szerint a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók minden magyarországi iskolában számot adnak a szövegértési és a matematikai kompetenciáikról. Célja az intézményi önértékelés, a fejlesztési irányok meghatározása, adatok szolgáltatása a fenntartó és a külső intézményértékelés számára. 2008-tól a tanulók egyéni azonosítókat is kapnak, amelyek által követhetővé válik az egyéni fejlődés mértéke is. (Balázi és mtsai, 2014)

A szövegértési kompetencia mérése során az élet különböző területeiről származó szövegeket használnak. „A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” – írják az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei című kiadványban. (Balázi és mtsai, 2014)

A szövegtípusok fajtái:

- céljuk szerint lehetnek: élményszerző, magyarázó és adatközlő szövegek;
- formai sajátosságok alapján: folyamatos, nem folyamatos és kevert típusú szövegek.

A szövegértési feladatok a következő gondolkodási műveleteket mérik: információ visszakeresése; kapcsolatok, következtetések; értelmezés. A kérdések fajtái: feleletválasztós és a nyílt végű, szöveges választ igénylő feladatok. A kompetenciamérés matematikai része vizsgálja:

- a tanulók azon képességét, amely segítségével megértik és elemzik a matematika szerepét a világban;
- a matematikai eszköztár készség szintű használatát;
- képes-e a tanuló a megtanult matematikai ismereteket a gyakorlatban használni,
- a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben.

Az Oktatási Hivatal beszámolója szerint a 2008–2013-as időintervallumban nincsenek jelentős eltérések a mérési eredmények között.

Összességében a PISA-vizsgálatok és az országos kompetenciamérés feladatai hasonló szisztéma szerint mérik a tanulói készségeket, képességeket. Nem feltétlenül a tárgyi tudás, mint inkább annak alkalmazása jelenik meg ezekben a vizsgálatokban. Bár a két mérés

egymástól függetlenül jött létre, alapjaiban megegyezik. Feltételezem, hogy az átalakuló oktatási rendszer a kompetenciaalapú oktatást helyezi előnybe egyrészt a nemzetközi és hazai mérések javulásának szempontjából, másrészt pedig a gazdasági előrelépés célzata miatt is.

A modern iskola arculata és funkciói

Halász (2001) munkájából kiindulva megállapítható, hogy a modern oktatási rendszerek a 18–19. században jöttek létre, majd a 20. században kialakult a jelenlegi profiljuk. Ismertető jegyeik Halász szerint, hogy:

- a népesség egésze belép a rendszerbe,
- a működését jogszabályok irányítják,
- jórészt közpénzekből támogatják,
- a politikai hatóság felügyeletet gyakorol felette.

Az oktatási rendszernek nyolc funkciót kell betöltenie ahhoz, hogy eredményes legyen – írja Halász (2001). Ezek:

- Kulturális reprodukció, amelynek legfontosabb szerepe, hogy a múltban a társadalom által összegyűjtött ismereteket és normarendszert a következő generációkra örökítse.
- Az egyének személyiségének alakítása, amelynek jelentősége, hogy az illető szocializációja során a személyiség is fejlődik. A személyiség két jellemzője a kompetencia, valamint a self. Az oktatásnak fontos velejárója bizonyos személyiségjegyek gyakorisága vagy ritkasága (szorongás, depresszió).
- A társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése fontos, mert a modern oktatás korában már nem feltétlenül csak az öröklés határozza meg a társadalmi különbségeket, hanem a megszerzett végzettségek is.
- A gazdaság működéséhez legalább három ponton kapcsolódik az oktatás. Az első a gazdasági-pénzügyi rendszerhez való kötődés, a másik, hogy az oktatás szolgáltatásnak számít, ezért tranzakció történik, mint bármely más adásvétel esetén. Valamint az emberi tőke, a munkaerő-piaci értékek meghatározottságán alapul.
- A politikai rendszer legitimálása az iskolában történő közvetett vagy közvetlen politikai szocializációs eszközökkel.
- A társadalmi integráció biztosítása fontos a közös viselkedésminták kialakításában, valamint a valóságról alkotott kép formálásában. Végül a modern oktatási rendszerek egyik kiemelkedő szerepe a gyermekmegőrző funkció.

- A különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátására is alkalmas az iskola, hiszen a helyi közösség számára kulturális vagy egyéb programokat szervezhet. A korszerű oktatás a szolgáltató rendeltetést is lényeges funkciónak tartja.
- A társadalmi változások elősegítése vagy fékezése, amely szerep lehetővé teszi „a technológiai változások, új munkaformák, értékek, szerepek, megatartásformák, és felfogások” előmenetelét, vagy akadályozza azt. (Halász 2001)

A modern iskola céljai

Az oktatás és a képzés a nevelés szerves részét képezik. Ezért a pedagógiai célrendszerünk központi egysége a nevelési cél, melyet Bábosik István (1993) két fontos kategóriára osztott fel: 1. közösségfejlesztő magatartás, amelynek komponensei a következő igények kialakulása: a szellemi, közéleti és fizikai munka, a közösségi értékek védelme, a segítségnyújtás, a fegyelmezett viselkedés; 2. önfejlesztő viselkedési forma, amelynek komponensei a következő szükségletek mentén alakulnak ki: intellektuális-művelődési, esztétikai, egészségfejlesztési igények. Tehát a jól megtervezett életvezetés a nevelés célja, amelyben a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartási forma elsajátítása a legfontosabb, hiszen ez nem csak egyéni, hanem társadalmi szinten is haszonnal jár. (Bábosik, 1993)

Információs műveltség

Az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) szerint az információs műveltség fogalmán azt értjük, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, az miként szerveződik és az hogyan, milyen úton található meg, valamint hogyan hasznosítható a tanulásban.

Az információs műveltség/műveletlenség/ korát éljük, hiszen ahogyan David Shank (1997) fogalma, egy olyan világban élünk, amely telítve van információkkal, tehát az információs szmog időszaka tetőzik. Az információs túlterheltségnek okai vannak. Jelen társadalmunkban erős az információs probléma, miszerint: „Hollywood több mint 700 órányi játékfilmet jelentet meg évente, ami hozzáadódik ahhoz a több mint 100 000 órányi filmanyaghoz, amit a megelőző évek alatt kiadtak. Mi több, egy olyan videoplatform felhasználói, mint például a YouTube, több mint 100 000 órányi új videoanyagot töltenek fel naponta. A kereskedelmi televíziók világszerte hozzávetőleg 48 millió órányi

videoüzenetet hoznak létre évente, míg a rádióállomások 65,5 millió órányi saját műsort sugároznak minden évben. Jelenleg több mint 140 millió létező könyvet tartunk számon, és naponta további 1500 új könyv jelenik meg világszerte. És persze ott a világháló – vagyis az internet –, s ez olyan óriási, hogy senki sem tudja a valós méretét. A Google körülbelül egy évtizeddel ezelőtt kezdte meg a weboldalak indexelését, és jelenleg 13,4 milliárd oldalnál tartanak a világhálón (de Kunder, 2013; In: Potter, 2015), amely becslések szerint csupán 1%-a az összes weboldalnak (Sponder, 2012; In.: Potter, 2015).” Shank megközelítéséhez visszatérve tehát, e példát követve is megállapítható, hogy az információs szmog okai a túl sok információ, amely ma már túl gyorsan áramlik a világhálónak köszönhetően. Továbbá az, hogy egy olyan korban élünk, amikor túl gyorsan kell döntéseket hoznunk, mi több ezeknek a döntéseknek ebben az információsan kibővült világban még nagyobb súlyát érezzük, hiszen tudatában vagyunk annak, hogy nem tudhatunk minden, az adott témában releváns információt, amely a döntésünk során fontos lehet.

A tudás mibenléte is átalakul ezzel a változó világgal. Ujhelyi Adrienn (2015) szerint a technológiai-procedurális tudás az, ami leginkább változik. A következőképpen építi fel a tudásokat. Az első foka a számítástechnikai tudás, amely egy alapvető készségeket, képességeket magába foglaló tudásforma. Ennek birtokában a mindennapi életünkhöz szükséges informatikai problémákat meg tudjuk oldani. Az ECDL-vizsga méri ezt a fajta képességet. A második szintjét Ujhelyi perszonalizált technológiának nevezi. Az elnevezés nem véletlen. Alapvetően feltételezi, hogy manapság a személyre szabottság fontos, elengedhetetlen kritérium a felhasználó életében. Ennél fogva igény van saját arculat kialakítására, kedvencek és könyvjelzők létrehozására. Harmadik tudásformának a tartalom-előállítást tartja a szerző. Miszerint a mai IGeneráció, már nem pusztán passzív befogadóként akar jelen lenni az interneten, hanem önálló, kreatív alkotóként, aki ízléséhez és tudásához mérten tartalmakat hoz létre. Számunkra azért kell elkülöníteni ezt a három számítógép-felhasználó típust, mert fontos felismerni, hogy a jövőben máshogyan, más eszközökkel és más prioritásokkal bírnak a diákok, akik az eddig megszokottakhoz képest egyéb kompetenciaterületeken lesznek jóval aktívabbak és kiemelkedőbbek a megszokottakhoz képest. Aczél Petra Műveljük a médiát című munkájában felhívja a figyelmünket arra a tényre, hogy ezzel együtt a média is új arcokat öltött. A változó világ változó igényeihez illeszkedve megjelent az újmédia a nyomtatott és a hagyományos elektronikus média mellett. Számunkra ebben a fordulatban az a legfontosabb momentum, hogy ezek a különféle médiacsatornák különféle kompetenciákat igényelnek. Míg a nyomtatott média befogadójának elsősorban az olvasási, megértési, összefüggés-feltáró és értelmező készségeire kell hagyatkoznia, addig az elektronikus médiát igénylőknek inkább a látás és hallás érzékszervi képességeire kell hagyatkoznia. Ez, ahogyan Aczél

Petra (2015) írja, megkönnyíti a befogadási folyamatot, ugyanakkor „fókuszátlanabbá” is válik a művelet. Az újmédia iránt érdeklődők számára már alapvető készség, hogy a technológiai tudásuk adott legyen, ismerjék az új kommunikációs kultúra jegyeit, szabályait, az üzenetek képi és nyelvi sajátosságait, valamint a hipertextek adta hálózatban boldogulni tudjanak. Ebben a világban már nem az információért való küzdelemmel kell számolnia az üzenet megalkotójának. Korunk nagy kihívása, hogy a figyelmet kell a középpontba helyezni, azért versengeni és azt akár gazdasági előnnyé tenni. Az újmédia világa már begyűrűzte a világot, és Badke (2008) szerint az információs világban már felnőtt egy nemzedék, akik számára iskolás korban adottak voltak az internetes lehetőségek, a probléma azonban abban rejlik, hogy senki sem tanította meg számukra azt, hogyan kell bánni az információkkal, mit és hogyan érdemes felhasználni annak érdekében, hogy a jókora információmennyiséggel boldogulni tudjanak az egyéni, saját közegükben. Természetesen ez is egy tanítási-tanulási folyamat. Olyan korban élünk, ahol nem könnyű pedagógusnak, nevelőnek, szülőnek lenni. A gyerekek dolga pedig még nehezebb, hiszen a felnőttek oldaláról megfogalmazódik a nagy kérdés, hogy mire készítjük fel a gyermeket, ha azt sem tudjuk, hogy milyen közegben, milyen adottságú világban fog élni, és milyen társadalmi és munkáltatói elvárások fogalmazódnak meg vele szemben a jövőben. A gyermek helyzete pedig még komplikáltabb, hiszen be kell tudnia illeszkedni a társadalmi elvárásoknak megfelelően az interperszonális közösségekbe, a felnőttek által kijelölt „helyesnek” vélt világba, ugyanakkor a már számára természetes újmédia világba is be kell, hogy integrálódjon, de ez más attitűdöt, más készségeket, képességeket kíván. El kell fogadni azt a tényt, hogy a fiatalok számára a világ számunkra természetes rendje felborul és a világhálón, a virtuális közösségi terekben élnek meg ifjúságuk jelentős részét. Mivel ez ellen nem tudunk tenni és a technológiai forradalom miatt nincs is értelme, egyetlen dolgot tehetünk, azt, hogy felvértezzük őket olyan ismeretekkel, amelyeket a lehető legtöbbféle szituációban tudnak hasznosítani. Ennek formája, hogy nem a brutális mennyiségű lexikai ismeretet kérjük számon, hanem inkább a kompetenciafejlesztést helyezzük a középpontba. Az információs társadalom és az oktatás kapcsolatának tanulmányozása kapcsán egy pedagógiai alapvetés tűnik szembe. Az információs műveltség modellje Varga Katalin (2014) szerint egy körkörös folyamat, amelyben az alábbi összetevők szorosan egymásra épülnek:

- az információs igény felismerése,
- az információ ismerete,
- az információforrások ismerete,
- információkeresési készségek,
- értékelés, válogatás,
- az információ hasznosítása,
- új információ létrehozása.

Az információs igény felismerése	<ul style="list-style-type: none"> • Önismeret • Problémamegoldó készségek • Intelligencia • Kíváncsiság
Az információ ismerete	<ul style="list-style-type: none"> • Az információ fogalma • Az információ megjelenési formái • Az információ mennyiségének és minőségének mérése • Az információ jelentősége
Az információs források ismerete	<ul style="list-style-type: none"> • Olvasottság, alpműveltség • Médiaismeret, médiaműveltség • Könyvtárhasználati ismeretek • Internethasználat • Web 2.0
Információkeresési készségek	<ul style="list-style-type: none"> • Lényeglátás, szövegértés • Keresés a szövegben - olvasási készség • Keresés a könyvtárban • Digitális írástudás • Keresés adatbázisokban • Keresés az interneten • Boole operátorok, keresőnyelvek használata • Adatszerkezetek ismerete • Keresési stratégiák és taktikák • A keresés eredményének értékelése

III/5. táblázat: A modell további összetevőkre bontható

In Varga Katalin: Az információs műveltség fejlesztése: A könyvtárak szemléletváltása és feladatai a 21. században

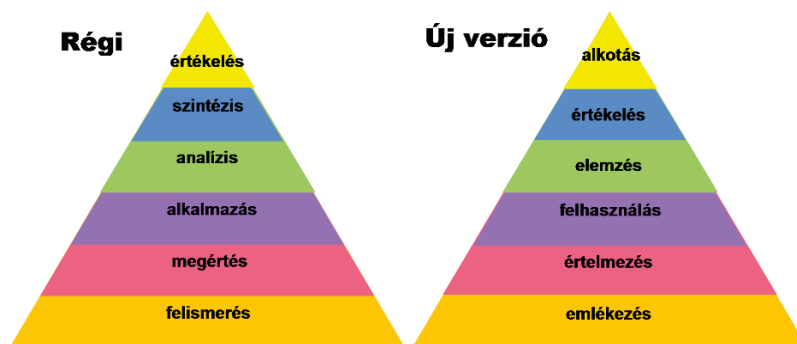
„Ezek kiemelt fejlesztése az oktatás minden szintjén és a könyvtárakban is kívánatos.” – mondja Varga (2014, pp. 2.) Ha ezt a folyamatot pedagógiai keretbe foglalva tekintjük, akkor a Bloom-féle taxonómia szintjeire ismerhetünk rá. Bloom a személyiségfejlesztés három célrendszerét különítette el. A kognitív (értelmi) fejlődést, az affektív (érzelmi-akarat) fejlődést és a pszichomotoros fejlesztést. Ennek kognitív szintjét vizsgálva elkülönülnek a gondolkodás szintjei, amelyekhez meghatározott tanulói viselkedési jellemzők társulnak. (Falus, 2003)

A gondolkodás szintjei a következők:

- ismeretek (emlékezés, felismerés, felidézés);
- megértés (értelmezés, interpretáció);

- alkalmazás (problémamegoldás),
- analízis (elemzés, a struktúra feltárása, motívumok értelmezése);
- szintézis (eredeti és egyedi produktum létrehozása);
- értékelés (vélemény- és ítéletalkotás a saját értékrend alapján).

A kategóriák a gondolkodási folyamat összetettségének tekintetében különböznek. (Falus, 2003) Az információs műveltség modelljének alsóbb szintjein is az ismeretek jelennek meg, fontos azonban, hogy megelőzi a felismerés, hiszen itt már nem egy tankönyvből, pedagógustól kapott adott információra vonatkozik a tudás, hanem azt is az egyénnek kell felismernie, hogy az információs szmogban milyen igény fogalmazódik meg számára, milyen típusú tudásnak akar a birtokában lenni. Az ismeretek szintje az információs műveltség vonatkozásában kétfajta tudásra vonatkozik. Az egyik az információnak, a másik pedig az információforrásoknak az ismeretét jelenti. Ismét komplexebb fogalmi hálóban kell gondolkodnunk, mert nem egy adott tankönyvre, szakirodalomra támaszkodva kapunk biztos információkat, hanem magunknak kell felismernünk a megfelelő forrást. A keresés folyamata magában rejtja a megértés és az alkalmazás szintjét, hiszen a keresési folyamat maga a problémamegoldás útja, miközben a szövegértelmezés módja, a megértés lehetősége. Az analizáló, elemző szinthez kapcsolható az értékelés és a válogatás, ez esetben természetesen az információ elemzése történik. Az utolsó két szint azonban a konstruktivista tanulási térben egyfajta fordulatot vesz. Amíg Benjamin S. Bloom felfogása szerint előbb létre kell hoznunk egy a tanulás eredményeként létrejött produktumot, majd aztán kell egyfajta értékelésnek alávetni azt, addig az információs műveltség modellje előbb hasznosítja a megszerzett információkat, majd végezetül hoz létre egy újabb információt. Bloom amerikai oktatáskutató és De Block belga professzor szerint a követelményekből kell kiindulni, majd operatív módon kikövetkeztethető a tanulásszervezés éppen aktuális feladata és módszere. A kognitív pszichológusok az 1990-es években a Bloom-féle rendszert a 21. század követelményeire optimalizálva a következőképpen képzelték el:



III/1. ábra: Összehasonlítás (Bredács, 2013)

Mint látható, a mai kor igényeire adaptálva a kritikai gondolkodás helyett a problémamegoldásra és a tevékenykedtetésre helyeződött a hangsúly. Ezzel is bizonyítva, hogy korunk igényei szerint a tanítási-tanulási folyamatnak is változásokon kell átmennie ahhoz, hogy az élet kihívásaival könnyebben megküzdő, konstruktív életvezetésre alkalmas egyének nőjenek fel.

Befejezés

Dolgozatom felvezetője betekintést nyújtott a jelen iskolájának eredményeibe, nehézségeibe egy részletesebb elemzés kapcsán. Halász Gábor nyomán a modern iskoláról alkotott elképzelésekről is áttekintést kaphattunk, ezzel fölvázolva a kor igényeit. A tanulmány azonban a dolgozat utolsó részével akarta bebizonyítani az információs műveltséggel kapcsolatban, hogy a figyelemközpontú mindennapok, a globalizált világ új lehetőségei egy olyan embertípust kívánnak, aki nem pusztán a lexikai tudás bölcseléseinek áll birtokában, hanem olyat, aki képes felismerni azt, hogy amikor információra van szüksége, mikor, mit és hogyan kell alkalmaznia annak érdekében, hogy elérje a célját: a megszerzendő, releváns információt. Ennek megoldása az oktatásban keresendő. Jelen esszé a didaktikában gyakran emlegetett Bloom-féle taxonómiát hívta segítségül, hogy párhuzamot vonjon az információs műveltség modellje és a tanulási folyamat között.

Irodalom

- Aczél P. (2015). Médiaműveltség. In.: Aczél P. – Andok M. – Bokor T.: *Műveljük a médiát!* Budapest: Wolters Kluwer.
- Bábosik I. (1993). *A nevelés folyamata és módszerei*. Budapest: Leopárd kiadó.
- Badke, W. (2004): *Research Strategies: Finding your Way through the Information Fog*. 2nd ed., Lincoln, NE.: iUniverse.com.
- Benedek, M. (2005). A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14–16. *Új Pedagógiai Szemle*. Finn.html. letöltés ideje: 2017. 06. 14-én: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00091/2005-04-vt-Benedek>.
- Balázsi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013). *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Balázs I. – Balkányi P. – Ostorics L. – Palincsár I. – Rábainé Szabó A. – Szepesi I. – Szipőcsné Krolopp J. – Vadász Cs. (2014). *Az országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bredács A. M. (2013). *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben*. BME Tanárképző Központ. Letöltve: 2017. 06. 15-én.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm.
- Dömsödy, A. (2012). *Az információs műveltségről való gyermeki gondolkodás*. Budapest, ELTE NTDI.
- Falus I. (2003): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kroó N. (2004). *Mindentudás Egyeteme 3*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Potter, J. W. (2015): *Médiaműveltség*. Budapest: Wolters Kluwer.
- Shenk, D. (1997). *Data Smog*. San Francisco: Harper.
- Szalay, P. V.–I.–E.–C.–B. *Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról*. Letöltve: 2017. 06. 12-én.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés>.
- Varga K. (2014). *Az információs műveltség fejlesztése: A könyvtárak szemléletváltása és feladatai a 21. században*. Letöltve: 2017. 05. 15-én.
<http://nws.niif.hu/ncd2014/docs/ehu/048.pdf>.
- Vári P. – Auxné Bánfi I. – Felvégi E. – Rózsa Cs. – Szalay B. *Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról*. Letöltve: 2016. 04. 26-án.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés.html>.
- Ujhelyi A. (2015): Az internet mint szocializációs közeg. In.: Kósa É.: *Médiaszocializáció*. Budapest: Wolters Kluwer.

LÁDINÉ SZABÓ TÜNDE

TANKOCKA AZ OKTATÁSBAN

Bevezetés

Kivédeni ma már nem tudjuk az internet káros hatásait, de megpróbálhatjuk a helyes irányba terelni tanítványainkat. Pedagógusként egyre többször tapasztaljuk, hogy a túlzott digitális eszközhasználatnak köszönhetően egyre jobban kicsúszik kezünkől a gyermekek irányítása. A jól bevált, megszokott módszerekkel egyre nehezebb eredményt elérni náluk. Sokat gondolkodtam, hogy mi lehet erre a problémára a megoldás. Mivel tudnám ösztönözní őket a tanulásra, érdekesebbé, színesebbé tenni a tanórákat?

Fontos, hogy olyan alkalmazásokat találjunk tanulóink számára, amelyekkel hasznosan töltik idejüket, amelyek felkeltik az érdeklődésüket és hasznos információval szolgálnak.

A LearningApps segítségével érdekessé, játékosá tehetjük a tanítási-tanulási folyamatot. Szeretném bevezetni a kedves olvasót az alkalmazás használatának rejtelmeibe. Tankockázzanak velem!

Interaktív oktatási segédeszköz – LearningApps⁸

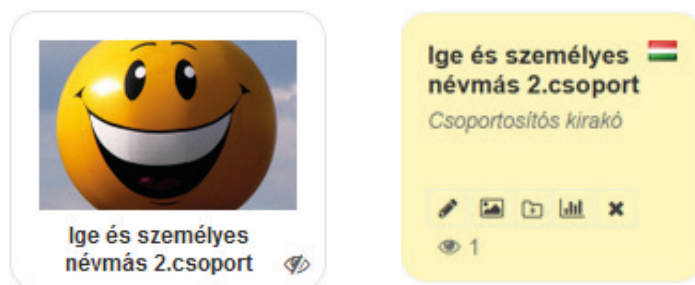
A LearningApps.org a Berni Egyetem Tanárképző, a Mainzi Johannes Gutenberg Egyetem és a Zittau/Görlitzi Főiskola közös kutatási és fejlesztési projektjeként jött létre, amely nem más, mint egy interaktív oktatási segédanyagok létrehozására készített webes felület, egy web kettes alkalmazás.(III/2. ábra)

⁸ <https://learningapps.org/>



III/2. ábra: A LearningApps főoldala bejelentkezéssel
(Forrás: <https://learningapps.org/>)

Az online platform segítségével interaktív és multimédiás oktatási segédanyagokat, úgynevezett tankockákat állíthatunk elő és változtathatunk meg egészen egyszerűen.



III/3. ábra: A tankocka előnézeti képe és részletes nézete

A tankockák előállítás, megváltoztatása nem igényel különösebb technikai előképzettséget, használata egyszerű, könnyen megtanulható. A LearningApps sokoldalú eszköz a tanításhoz és az önálló gyakorláshoz. Bármilyen mobileszközön használható az iskolában, otthon vagy akár útközben is. Nagy előnye, hogy a fiók létrehozása és használata ingyenes, valamint a felület reklámmentes. A fejlesztők mindezt továbbra is garantálják. A weboldalt több nyelvre lefordították és folyamatosan fejlesztik.

A Tankockakör tevékenységei, elért eredmények

2015 tavaszán az ország hat különböző pontján tevékenykedő mesteraspiráns azért fogott össze, hogy e hasznos alkalmazás magyar nyelven is elérhető legyen. Intenzív munkába kezdtünk, megalapítottuk a Tankockakört. Megalakulásunk óta a fejlesztőkkel folyamatos kapcsolatban állunk, segítjük munkájukat.

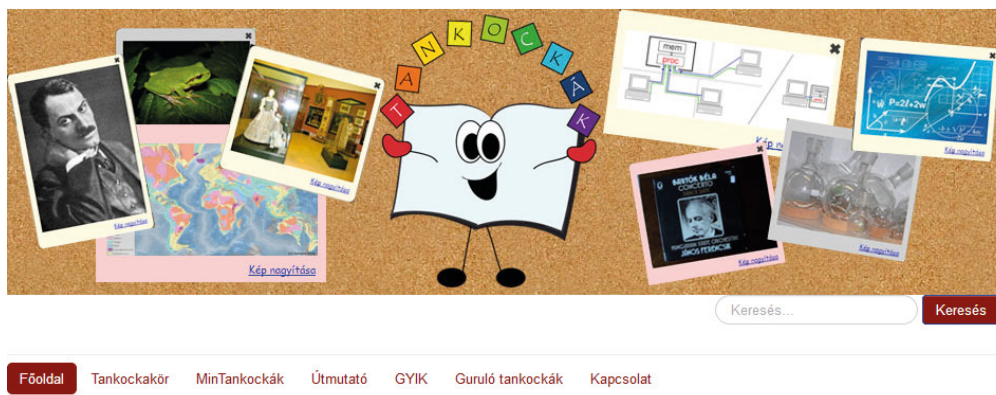
A LearningApps magyarra fordítása, hazai terjesztése, minőségbiztosítása a Tankockakör összehangolt munkájának köszönhető, tagjainak mesterpedagógusi tevékenységéhez kapcsolódik. 2016 februárjától folyik a Tankockák minőségi ellenőrzése. Naponta új tankockákat hoznak nyilvánosságra. A fejlesztők kérésére segítünk a tankockák értékelésében. Célunk, hogy a katalógusban minőségi tankockák szerepeljenek.

2016 októberében részt vettünk a „Színpadon a Tudomány 2016” elnevezésű fesztiválon. Természettudományos tankockáinkat műhelyfoglalkozás keretében mutattuk be nagy sikerrel. Munkánk elismeréseként a 2017 júniusában megrendezésre kerülő nemzetközi fesztiválon a Tankockakör két tagja képviselheti csapatunkat.

A Tankockakör alapító tagjai mellé időközben gyakorló pedagógusok is csatlakoztak. Kiváló csapatmunka alakult ki igen rövid idő alatt. A közös munkában fontos szerepet töltenek be a TankocKApocs nevű zárt Facebook csoport oldalon, illetve a tudásmegosztás területén tevékenykedő kollégák is. Az innovatív pedagógusok lelkes csapata sokat tett azért, hogy a magyarországi gyakorlatban egyre szélesebb körben elterjedjen a LearningApps. Fontos célunk a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítése. Folyamatos törekvésünk, hogy a LearningApps-et minél többen megismerjék és egyre szélesebb körben használják.

A magyar társoldal a www.kockalapok.hu

A Tankockakör tagjai 2016 elején létrehozták társoldalukat kockalapok.hu címen. Itt tankockamintákat, jó gyakorlatokat mutatunk be. A weboldalon igyekszünk segítséget, ötleteket adni a Tankockát használó kollégák számára, továbbá gyűjtjük és megválaszoljuk a gyakran ismételt kérdéseket. (III/4. ábra)



III/4. ábra: A LearningApps magyar társoldala a www.kockalapok.hu

Miért jó döntés a LearningApps?

- Változatos, interaktív feladatokat tartalmaz, amelyeket érdemes beépíteni a pedagógus gyakorlatába.
- Már magyar nyelven is elérhető.
- Könnyen kezelhető, egyszerűen megtanulható, technikai előképzettség nélkül is használható.
- Bárhonnan és bármikor elérhető, ingyenes.
- Önállóan is készíthetünk tankockákat, előtérbe kerül az önálló alkotás, az önálló munka létrehozása.
- Sikérélményt nyújt, motivál, növeli a tanulói aktivitást.
- Nyilvánosan is megoszthatók a tankockák.
- Sok ötletet adnak, a bővítési lehetőség adott.

Kinek és milyen formában ajánlott az oktatási segédeszköz használata?

A tankockák használatával színesebbé, élvezetesebbé varázsolhatják a pedagógusok a tanóráikat, hiszen több érzékszervet is megmozgatnak a tankockákban megjelenített szövegek, képek, hanganyagok, audio- és videofelvételek. Önálló tanulásra, gyakorlásra, formatív értékelésre is kiválóan alkalmasak a tankockák. Lehetőség van a tankockák korcsoport szerinti szűrésére is. Az iskola-előkészítő szinttől a szak- és továbbképzésig segíti a tanulók munkáját.

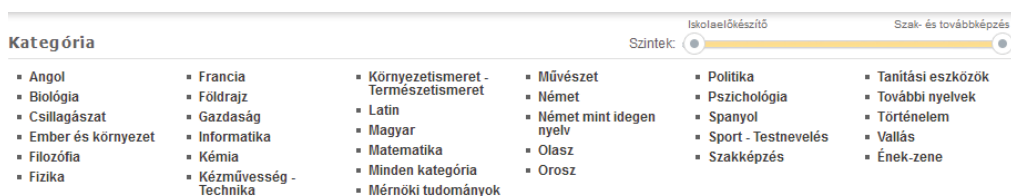
Használata egyszerű, könnyen elsajátítható, a befektetett energia többszörösen megtérül. Vélemények a tankockáról: „Nagyon jól tudom használni a tananyagok begyakoroltatásához. A gyerekek szívesen használják, játékként élik meg a tanulást. Mobiltelefonon, tableten, számítógépen egyaránt alkalmazható. Otthon is készülnek ilyen formában az órára, nem házi feladatként gondolnak rá. Összefoglaláshoz tankocka mátrixot készítek, amivel nagyon jól előkészítem a témazáró dolgozatot! A pedagógus nyomon követheti a tanulók munkáját. Remek alkalmazás!” (Kovácsné Tóth Dorottya mesterpedagógus, Hatvani Kodály Zoltán Értékközvetítő és Képességfejlesztő Általános Iskola) „Eddig a számomra ismeretlen interaktív oldal mára már nagyon kedvelté vált, ugyanis egy tanításomhoz könnyedén, egyszerűen tudok a gyerekeknek színesebbnél színesebb feladatokat készíteni úgy, hogy ők nem is tudják, hogy mindeközben tanulnak.” (Borsós Lilla tanító szakos hallgató, Eszterházy Károly Egyetem, Eger) „Első osztályos fiunk több tantárgyból is rendszeresen old meg feladatokat mind a tanítási órák keretében, mind pedig házi feladatként tankockák segítségével. Tapasztalatunk alapján fiunk szereti a színes feladatokat, élvezzi, hogy számítógépen dolgozhat egyedül, és örül az azonnali pozitív visszajelzésnek, amikor jól megold egy-egy feladatot.” (Dr. Patkósné Hatvani Anikó szülő) „A LearningApps további nem elhanyagolható előnye, hogy van egy roppant lelkes és felkészült gyakorló pedagógusokból álló hazai közössége: a Tankockakör”. (Szamper Aranka, a Tankockakör alapító tagja, mesterpedagógus, Hamvas Béla Gimnázium és Szakképző Iskola, Oroszlány)

A tankockázás legfontosabb ismeretei

A LearningApps felületet kétféleképpen használhatjuk: 1. regisztráció nélkül – bejelentkezés nélkül. Ebben az esetben böngészhetünk a tankockák között, illetve lejátszhatjuk őket. 2. regisztrációval – bejelentkezéssel.

Saját tankockákat hozhatunk létre, tárolhatjuk, megoszthatjuk azokat. További lehetőségünk még az osztályok létrehozása, amellyel nyomon követhetjük tanulóink fejlődését.

Válogatás a tankockák között: egy adott tankockára szintén kétféleképpen kereshetünk rá. 1. keresőszó alapján; 2. a „Válogatás a tankockák között” opciót választva. Összesen 33 különböző érdeklődési területet, kategóriát kínál az oldal, egyes kategóriáknál további alkategóriák is megjelennek. (III/5. ábra)



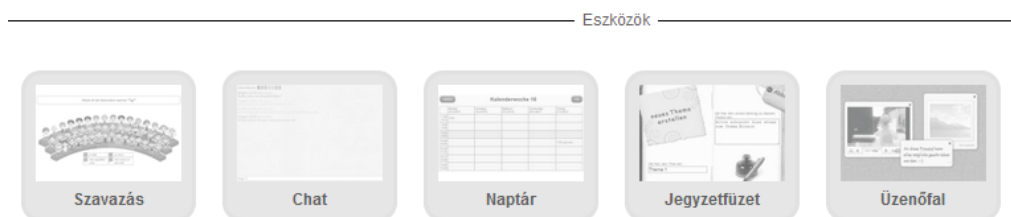
III/5. ábra: Válogatás a tankockák között

20-féle feladattípust tartalmaz a felület, ezek közül a felhasználók számára a legkedveltebbek: párkereső, csoportba rendezés, idővonal, egyszerű sorba rendezés, rövid válasz, kvíz, hiányos szöveg, keresztrejtvény, akasztófa, tankocka mátrix, becslés. (III/6. ábra)



III/6. ábra: Legkedveltebb feladattípusok

Továbbá tartalmazza még a következő eszközöket: szavazás, chat, naptár, jegyzetfüzet, üzenőfal. (III/7. ábra)



III/7. ábra: Eszközök a felületen

(Forrás: <https://learningapps.org/createApp.php>)

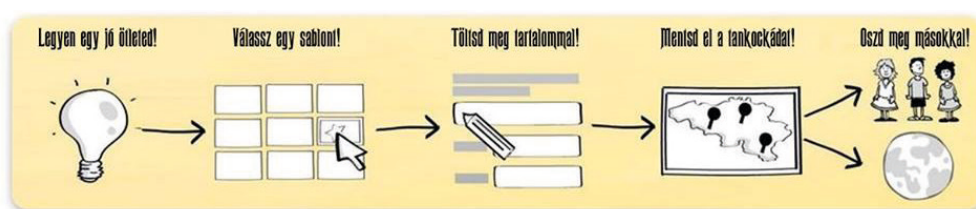
Tankockák létrehozása

A tankockák létrehozása is kétféleképpen történhet:

1. Válogathatunk a kész (más felhasználó által készített és megosztott) tankockák között. Amennyiben elnyerte a tetszésünket az adott tankocka, a „Hasonló tankocka

készítése” gombra kattintva a saját elképzelésünknek megfelelően átalakíthatjuk azt. Ekkor megjelenik a tankockához tartozó belső űrlap, ennek kitöltését módosíthatjuk, majd a „Befejezés és előnézet” gombra kattintva megtekinthetjük az átalakított, tetszésünknek megfelelő tankockát. Ellenőrzés után a rendszer alkalmat ad újabb módosításra, illetve mentésre.

2. Tankocka készítése sablon alapján. A tankocka készítésének menete sablon alapján: Legyen egy jó ötleted! Válassz egy sablont! Töltsd meg tartalommal! Mentd el a tankockádat! Oszd meg másokkal! (III/8. ábra)



III/8. ábra: A tankocka készítésének menete sablon alapján

(Forrás: <https://learningapps.org/createApp.php>)

A különböző feladattípusokhoz itt teljesen üres űrlapok tartoznak. Ha ezek közül valamelyiket kiválasztjuk, akkor példák jelennek meg, amelyek segítségével gyorsan és könnyen készíthetünk sablon alapján is tankockát. (III/9. ábra)



III/9. ábra: Ízelítő a sablonokból

(Forrás: <https://learningapps.org/createApp.php>)

Több óra vagy összefoglaló óra anyagából lehetőségünk van tankocka mátrix létrehozására is. A tankocka mátrix olyan alkalmazás, amellyel egy tankockáról több, a tanár által összeválogatott tankocka indítható el.

Tankockák tárolása

A számunkra fontos tankockákat a „Saját tankockák közé helyezés” gombra kattintva saját fiókunkba helyezi a rendszer. Az itt található tankockáinkat aztán tetszőleges elnevezésű és számú mappákba rakhatjuk. Minden tankocka egy kis előnézeti képpel jelenik meg. A képre kattintva megjelenik a részletes nézet. Ezek sorban: tankocka átdolgozása, előnézeti kép megváltoztatása, tankocka mappába áthelyezése, statisztika, tankocka törlése, letöltések száma.

Tankockák nyilvánosságra hozása


Amennyiben szeretnénk az elkészített tankockáinkat mások számára is elérhetővé tenni, éljünk a megosztás lehetőségével! Miután lementettük tankockánkat, a „nyilvános tankocka” gombra kattintva egy adatlap jelenik meg. Az adatlap tartalmazza a megosztani kívánt tankocka legfontosabb adatait (kategória, alkategória, hívószavak, korosztály, fontos megjegyzések, mint például forrásmegjelölés).

A tankockák alkalmazása – Weblink – Teljes képernyős link – Beágyazás

A tankocka alatti sávokban különböző adatok jelennek meg. (III/10. ábra) Megtalálható itt a feladat web- és teljes képernyős linkje.

Hasonló tankocka készítése

"Saját tankockák" közé helyezés

Erről a tankockáról		A tankocka alkalmazása		Probléma jelentése
Értékelje ezt a tankockát:	★★★★★ (1)	weblink:	<input type="text" value="http://LearningApps.org/2907573"/>	
Készítette::	Lászlóne Tóth	Teljes képernyős link:	<input type="text" value="http://LearningApps.org/view2907573"/>	
Kategória:	Matematika	Beágyazás:	<input type="text" value="<iframe src='\"/>	

III/10. ábra: A tankockák alkalmazása

Beágyazhatjuk tankockáinkat más weboldalakba is, illetve QR-kód segítségével mobilkészülekről is elérhetők. A „Probléma jelentése” gombra kattintva üzenetet is küldhetünk a tankocka készítője számára. Itt lehetőség van a tankocka értékelésére is, amely csillagok adásával történik.

A tanulók munkájának nyomon követése – Osztályaim funkció

A feladatok gyakoroltatása céljából tanulói fiókokat, osztályt, illetve osztályokat hozhatunk létre (III/11. ábra). Ennek menete a következő: Osztályaim – Új osztály létrehozása – Osztály létrehozása - Tanulói fiókok - További tanulói fiókok létrehozása - Nevek importálása (szövegmezőbe másolás) - Mentés – Jelszólista nyomtatása.



III/11. ábra: Osztályaim funkció

(Forrás: https://learningapps.org/myapps_teacher.php)

A tanulói fiókkal nem jár annyi jogosultság, mint egy normál LearningApps-fiókkal. A tanulók például nem hozhatják nyilvánosságra saját tankockáikat, és nem változtathatják meg a felhasználónevüket.

A létrehozott osztály tanulóival tankockákat oszthatok meg. A tanulóknak a tankockák megoldása mellett lehetőségük nyílik saját tankocka készítésére is. A diákok által elkészített tankocka a rendszeren belül megjelenik, erről az osztály készítője üzenetet kap. Ellenőrzés után a tökéletes tankockák megoszthatók. Az osztályom funkción belül levelezések, üzenetek váltására is lehetőségünk van.

Statistika funkció – Osztályon belül

A „Statistika” segítségével nyomon követhetjük diákjaink munkáját. (III/12. ábra) A pipa és a zöld háttérszín jelzi a sikeres, a rózsaszín háttérű × jelzi a sikertelen megoldást. A helyes és helytelen megoldások mellett a megoldás időpontja és a feladatra felhasznált idő is megjelenik.

Osztályzattal történő értékelésre a LearningApps nem alkalmas, nem is ez a célja, hiszen itt minden egyes tankocka megoldásakor a tanuló azonnali visszajelzést kap arról, hogy helyesen oldotta-e meg a feladatot.



III/12. ábra: Statistika funkció osztályon belül
(Forrás: https://learningapps.org/myapps_teacher.php)

Remélem, hogy ismertetőm után a kedves olvasó is kedvet kapott a tankockázáshoz. Keresse fel a LearningApps oldalát! Amennyiben a tankockák készítéséhez segítségre van szüksége, a www.kockalapok.hu weboldalon sok hasznos információt talál. Kérdéseit felteheti a Tankockakör tagjának, ötleteit megoszthatja a TankocKApocs elnevezésű Facebook oldalon. Jó tankockázást kíván a Tankockakör nevében: Ládiné Szabó Tünde Julianna tanító, gyógypedagógus, szakvezető, mesterpedagógus.

Irodalom

Kockalapok (2017).

Letöltés: 2017. 05. 01-jén: [http://kockalapok.hu/LearningApps.interactive learning modules](http://kockalapok.hu/LearningApps.interactive%20learning%20modules).

Letöltés: 2017. 05. 01-jén: <https://learningapps.org/>

MIKÓ ATTILÁNÉ

JÁTEKOSÍTÁS AZ ALSÓ TAGOZATBAN – FÓKUSZBAN A STORYLINE

Bevezetés

A tanulmány az alsó tagozatban megvalósítható játékosítás folyamatát mutatja be néhány konkrét példán keresztül a különböző tantárgyakra vonatkozóan. A fókuszban egy új módszer, a Storyline áll.

Az óvoda-iskolaátmenet megkönnyítése minden kisgyermekkel foglalkozó pedagógus feladata. Különösen fontos a kisgyermek iskolakezdését minél zökkenőmentesebbé tenni. Ennek érdekében a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele elengedhetetlenül szükséges. A játékok nemcsak az első osztályban épülnek be szervesen a hétköznapi életbe, hanem az alsó tagozat egészében. Különösen az első és a második évfolyamon a mindennapi munka része a játék. A tanítási órákon különféle eszközök segítségével hozzuk közelebb a tananyagot a gyermekekhez, hogy az életkori sajátosságuknak legjobban megfelelő formában tudjuk az ismereteket közvetíteni. De nemcsak az első két évfolyamon szövi át a játék a mindennapokat. A felsőbb évfolyamokon tanulók is szívesen részt vesznek a különböző szerepjátékokban, a dramatikus játékokban és a színdarabokban is. Gyakran használunk olyan társasjátékot, amelyet saját kezűleg készítünk az adott tananyagnak megfelelően.

Tanulóink egy csoportja művészeti képzésben vesz részt, drámajáték tagozaton. A gyerekek nagyon lelkesen készülnek hétről hétre, és közben észrevétlenül sajátítják el a színjátszás alapjait, de fejlődik beszédképességük, kreativitásuk és együttműködési készségük is.

Egy másik csoport a Storyline módszerrel ismerkedve egy kerettörténetbe helyezve sajátíthat el olyan gyakorlati ismereteket, amelyek a mindennapi életvitelhez elengedhetetlenül szükségesek. Ezáltal akár egy új világ tárulhat fel előttük, vagy megismerkednek az őket körülvevő világgal attól függően, hogy mi a kerettörténet. A játék közben fejlődik problémamegoldó képességük, a csoportban kialakul a tolerancia, egymás véleménye elfogadásának képessége. Fejlődik a kommunikációs készségük, kreativitásuk kiteljesedhet. A tanulmány elolvasása során megismerkedhetünk ezzel a módszerrel, és bepillantunk a kerettörténet módszer alkalmazásának lehetőségeibe.

Történeti kitekintés

Már Jan Amos Comenius (1592-1670) is fontosnak tartotta az érzékszervek bevonását a megismerés folyamatába 1654-ben megjelent *Orbis Sensualium Pictus* című művében. Később Rousseau (1712-1778) már a gyermekközpontúság és az egyénre szabott, individualista pedagógia híve volt. (Pukánszky, 1996) Szerinte a gyermekre elsősorban az érzelmein, a képzeletén keresztül kell hatni, nem pedig racionális érveken keresztül. „Adjátok keze ügyébe a kérdéseket, és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga! Ne azért tegyen szert tudásra, mert ti megmondtátok neki, hanem azért, mert magától megértette.” (Rousseau, 1987) A reformpedagógiai irányzatok csak több mint 100 évvel később, az 1890-es években kezdtek utat törni maguknak a híres reformpedagógusoknak és más szakembereknek köszönhetően, például Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Cecil Reddie, Rudolf Steiner. Freinet például a szabad önkifejezést elősegítő demokratikus légkör megteremtését, a tanulók közötti együttműködés és a tartalmas közösségi élet kibontakozásának feltételeit tartotta fontosnak. Az eredetileg az 1920-as évek végén megjelenő elmélet Magyarországon csak a 1970-es években vált ismertté, majd az 1980-as években mozgalommá szerveződött.

A magyar reformpedagógia képviselőinek egyike, Nemes Aurélné Müller Márta a Családi Iskola szervezője és fenntartója volt. Ez az intézmény 1915-től 1943-ig működött magániskolaként. Domokos Lászlóné Löllbach Emma intézete, az Új Iskola 1915-1949 között fogadta a tanulókat. Maria Montessori hatása sem került el hazánkat. Lelkes híve, Bélaváry-Burchard Erzsébet 1927-től 1944-ig Montessori-módszerű óvodát, 1928-tól 1941-ig pedig iskolát működtetett Budapesten. Rudolf Steiner magyar követői közül említésre érdemes Nagy Emilné Dr. Göllner Mária, aki - a steineri pedagógia szellemében - 1926-1932 között Budán, a Kissvábhegyen működtetett Waldorf-iskolát. (Pukánszky, 1996)

A játék szerepe

Stuart Brown *Play* című könyvében a játékot, mint szórakoztató tevékenységet az oxigénhez hasonlítja: „Körülvesz minket, ott van, amerre csak nézünk, de nem vesszük észre egészen addig, amíg el nem tűnik.” (2009) Brown éveket töltött a játék hatásának tanulmányozásával. Ha a szó jelentését nézzük, azt mondhatnánk, a játék a munka ellentéte. Stuart Brown szerint azonban ez tévedés, valójában a játék ellentéte a depresszió.

A doktor azt állítja, hogy az említett tevékenységek elengedhetetlenek a megfelelő agyi fejlődéshez. Mégis mellékesnek, komolytalannak tartjuk őket. De mi van, ha a játék a megoldás a problémáinkra? Mi van, ha ebben rejlenek a kreatív ötletek? Brown csupán egy azon tudósok közül, akik ezt vallják.

A humor ereje

Mark Beeman, a Northwestern University kutatója rájött, hogy az emberek könnyebben boldogulnak a kirakós játékokkal, ha előtte megnézik egy rövid humoros klipet. (2010) Ebből arra a következtetésre jutott, hogy a szórakozás a feszültség csökkentésének erejével növelheti a szellemi teljesítőképességet és a kreativitást. Egy másik kutatás során Beeman azt találta, hogy az agy örömközpontjának aktiválása elősegíti a logikai feladványok megoldását. Mindezen kutatások tehát arra világítottak rá, hogy a szórakozás és a szellemi jólét kreatívabb megoldásokra sarkall minket, általuk könnyebben boldogulunk a kihívást jelentő helyzetekkel.

A Storyline módszer

A Storyline módszer eredeti ötlete Skóciából származik. Amikor a tankönyvközpontú általános iskolai oktatás számos problémájával szembesültek, 1965-ben új nemzeti tantervet készítettek, amely holisztikus megközelítést javasolt, és figyelembe vette a gyerekek eltérő fejlődési ütemét és érdeklődését is. Két fő tantárgycsoport alakult ki. Az egyik a környezeti, természettudományi tárgyakat ötvözte; ide tartozott a történelem, a földrajz, a matematika és a természettudományok. A másik terület az esztétikai, művészeti neveléssel kapcsolatos tárgyakat integrálta. Ebbe a csoportba a rajz, a technika, a zene és a testnevelés került. Az új rendszer bevezetésével, a tantervi változások nyomán fejlesztette ki az 1960-as évek derekán a glasgow-i Jordanhill College of Education oktatói csapata a Storyline módszert, hogy megkönnyítse az általános iskolai tanítók és tanárok tervezési feladatait. (Bell, 1995) A módszer kidolgozóinak (Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell) az volt a célja, hogy egy olyan integrált tananyag-megközelítést dolgozzanak ki, amelyet több kisebb részre tagolnak. Előtérbe helyezték a gyermekközpontúságot, és elsődleges céljuk az volt, hogy megfelelő osztálytermi környezetet teremtsenek a tanulóknak, elősegítve ezzel olyan készségek elsajátítását, amelyek a tanuláshoz elengedhetetlenek.

A módszer alkalmazása során olyan stratégiákkal ismerkedhetnek meg a tanulók, amelyek frontális, csoport- és egyéni munkák során is alkalmazhatók. A módszerben szereplő részek, epizódok egymásra épülnek, biztosítják az előrehaladást, rugalmasak, és ahogy a kerettörténet halad, kibontakozik az elsajátítandó tananyagtartalom is. A résztvevő tanulókat ösztönzik arra, hogy saját maguk keressék meg a válaszokat, ezért probléma-helyzetek elé állítják őket, amelyeket saját ismereteik és különböző információforrások segítségével közösen kell megoldaniuk.

Hazai viszonylatok

Magyarországon elsőként az OFI készített olyan magyar nyelvű útmutatót, amely bevezeti a pedagógusokat a kerettörténet-módszer alkalmazásába. A Storyline módszer 2015 tavaszán vált akkreditált képzéssé Magyarországon. A három éven át ívelő, négy bázisiskola és közel ötven civil szervezet bekapcsolódásával végzett közös alkotómunka eredménye a jelenleg elérhető 288 modul, amelyek közül 144-et már kipróbáltak. További előrelépés, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerepjá-ték kurzus választható, és szakmai fórumok vannak országszerte. (Lippai, 2015) A távlati tervek között szerepel a további együttműködés a pedagógusképző intézményekkel és az eddig összegyűjtött adatok feldolgozása, publikálása.

A Storyline módszer alapelve és módszertani lépései

Az eredeti terv szerint a cél egy olyan módszer kidolgozása volt, amellyel motiváló tanulási környezetet teremthetünk tanulóink számára. (Mitchell, 2016) A tanító vagy tanár kiválaszt a tanmenetből egy témát, és a tanulókkal együtt dolgozza ki a történet cselekményét. A tanmenet egységeit követik az epizódok, amelyeket kulcskérdések segítségével irányít a pedagógus. A vezérszál biztosítja a fő struktúráját a történetnek, a kulcskérdések pedig arra az ösvényre terelik a tanulókat, ahol a kezdő lépéseket megtehetik az ismeretszerzés felé. A történet előrehaladása, kibontása során a résztvevők számos készséget elsajátíthatnak vagy begyakorolhatnak. Az eseménysorba a tanár vagy tanító meglepetés-feladatokat, problémahelyzeteket integrál, amelyeknek megoldása során fejlődik a tanulók kommunikációs készsége. A csoportmunka során a tanulók megtanulnak együttműködni, egymás ötleteit meghallgatni és megvitatni

a lehetséges variációkat. A Storyline módszer használata során a történet minden lényeges elemét, beleértve az esemény helyszínét, időpontját és a szereplőket a tanulók alkotják meg.

A téma és a tananyagtartalmak megtervezése során az alábbi hat fókuszpontot kell szem előtt tartanunk:

- A történet. A történet biztosítja a tanulás lineáris szerkezetét, megteremti az epizódok és a modulok közötti kapcsolatot.
- Az előérzet. A jó történet várakozással tölt el. Megpróbáljuk kitalálni, hogy mi következik, és örömmel, izgalommal tekintünk a jövő felé. A tanulók is izgatottan várják, hogy sejtéseik beigazolódnak-e, vajon miről szól majd a következő esemény. A gyerekeket is magával ragadja a történet, amelynek folytatását kíváncsian várják.
- A tanár szerepe. A tanuló és a pedagógus között partneri viszony alakul ki. A tanár olykor irányító, de elsősorban segítő szerepet tölt be, mert az aktuális tananyagot be kell építeni a munkába. A megismerés útja azonban számos elágazást és kanyart tartalmaz. A tanuló mégis követi azt az ösvényt, amit a tanár gondosan megtervezett és persze a tananyagtartalmat is elsajátítja a történet végére.
- A birtoklás. Ez a legerősebb motiváció. A tanulók büszkék és lelkesek, hogy olyan munkában vehetnek részt, amelyben ők a főszereplők. Ők hozzák létre és sajátjuknak tekintik a történetet és vele együtt a feladatokat, a problémákat és azok megoldásait is. Saját ötleteiket, előzetes ismereteiket osztják meg egymással, mert együtt sokkal többet tudnak egy adott témáról, mint egyénenként: ez a Storyline motorja.
- A kontextus. Az új ismeret mindig a már meglévő ismeretanyagra épül. A kontextus biztosítja, hogy a tanulók megtanulják azt, amit meg akarunk nekik tanítani. A tartalom gyakran ismerős számukra, mert a valóságot képezi le, ezért láthatók és érthetőek a kapcsolatok az igazi élethelyzetekkel.
- Terv a tettek előtt. A tanulóknak először át kell gondolniuk, hogy mi az, amit már tudnak. Ez szükséges ahhoz, hogy megfogalmazhassák a kérdéseiket, amelyekre keresik a válaszokat. Szükség van támogatásra, hogy felfedhessék azokat a hiányzó ismereteket, amelyeket később feltérképezve bemutathatnak a társaiknak. (Creswell, 1997)

A részt vevő tanulók

A Storyline kísérleti tanulási módszert az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet (a továbbiakban: gyakorlóiskola) negyedik osztályos tanulói között próbáltuk ki. A tizenkét diák szakkör formájában ismerkedett a módszerrel harminchat héten keresztül, heti negyvenöt percben. A tanulók között fiúk és lányok egyaránt voltak.

A szakkör fő célja a különböző képességek fejlesztése: problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, önismeret, önértékelés, egymás munkájának értékelése és véleményalkotás. Főleg a szociális készségek és a gyakorlati életre nevelés volt a középpontban. A kilenc modul témái között szerepelt a közlekedés, a vásárlás, az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek és a környezeti nevelés. A közös tudásépítés során a diákok közvetlen tapasztalatokat szerezhettek a körülöttük lévő világról, a probléma megoldása közben közös döntéseket hoztak, megvitatták a lehetőségeket, és kompromisszumot kellett kötniük. A szakkör nem titkolt célja volt továbbá az osztályközösségbe újonnan érkezett gyerekek beilleszkedésének elősegítése is.

A tanulási folyamat

A kerettörténet-módszer lényege, hogy a pedagógus egy kerettörténetet talál ki, amely végigvezeti a tanulókat az eseményeken, az elsajátítandó tananyag pedig a modulokban van elrejtve. A modulok kulcskérdések köré épülnek, ezek a kulcskérdések egy-egy megoldandó problémát vetnek fel. Ezeknek a problémáknak a megoldása a tanulók feladata, amelyhez tetszőlegesen választhatnak információforrásokat, de aktívan részt kell venniük a munkában. Mindenkinek megvan a saját feladata, a tanulók így együttműködve dolgoznak, de mégis autonóm módon tevékenykednek. A problémahelyzet megoldása után juthatnak át a következő modulba. Az ismeretátadás integrált, egy-egy témakörben, modulban különböző tantárgyak koncentrálnak.

A kerettörténet-módszer főbb lépései:

- kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
- az epizódokból álló történet megalkotása,
- a helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
- a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,

- szabályok kialakítása,
 - problémafelvetés,
 - megoldások keresése,
 - a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
 - önértékelés,
 - egymás munkájának értékelése,
 - produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény.
- (Lippai, 2015)

Fontos, hogy a kerettörténet témája legyen közel a gyermekcsoportához. Ehhez elengedhetetlen, hogy ismerjük a tanulóinkat. (vö. Rousseau) A kulcskérdések és a felvetett problémák legyenek megoldhatóak, de ne túl könnyűek, és ösztönözzenek új ismeretek megszerzésére.

A megvalósult modell

A gyakorlóiskolában a kerettörténet egy varázslóiskola volt, amelyben a tanulók, azaz a varázslótanoncok különböző problémahelyzetekkel találkoztak. Először meg kellett alkotniuk a saját karakterüket, jelmezt készítettek, majd a saját karakterük háttértörténetét is leírták. Ezeket a fogalmazásokat a társaikkal meg kellett osztani, be kellett mutatkozniuk. Így kialakult egy képzeletbeli közösség, amely minden héten egy órát együtt töltött egy képzeletbeli világban. Minden héten új hírt kaptak a varázslótanoncok, és a kérdésekre saját ismereteik felhasználásával kellett válaszolniuk, illetve a problémahelyzetet megoldaniuk. Minden modul végén értékeltük a feladatmegoldást, és mindenki beszámolhatott arról, hogyan érezte magát az adott foglalkozáson. Természetesen jutalmat is kaptak a kis varázslótanoncok a foglalkozás végén: a fővarázsló egy-egy trükköt tanított meg nekik. Néhány példa a feladatok közül, zárójelben a kapcsolódó tantárgy: kódfejtés (matematika), szelektív hulladékgyűjtés (természetismeret), levélírás (magyar nyelv és irodalom), levél feladása (gyakorlati életre nevelés), közlekedési ismeretek (gyakorlati életre nevelés).

	Modul címe: A varázslóiskola
	Kipróbáló pedagógus neve: Mikó Attiláné
	Kipróbáló iskola és osztály neve: Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet, Eger 4. osztályos tanulók
Fénykép címe: A varázslók eszközei (saját fénykép)	Kipróbálás időpontja: 2015. 09. 21—2016. 05.17.
<p>Az osztály egy része az osztálykirándulás során eltéved az erdőben és találkozik egy varázslóval. Ahhoz, hogy hazajussanak a gyerekek, a varázsló minden epizódban új és új kihívások elé állítja őket, és cserébe varázslótanoncokká fogadja őket.</p> <p>A különféle feladatok megoldása során a hagyományos tanórák anyaga ötvöződik a kerettörténet alapú oktatás előnyeivel. A modulok során az alábbi tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretek kerültek be az epizódokba: matematika (kódfejtés, logikai feladatok), magyar nyelv és irodalom (szóbeli és írásbeli szövegalkotás), környezetismeret (szelektív hulladékgyűjtés), ének-zene (zenehallgatás, zenei írás), vizuális kultúra (ábrázolás, mintázás), technika, életvitel és gyakorlat (közlekedési ismeretek), testnevelés és sport (mozgásos játékok), informatika (információforrások).</p> <p>Az epizódok feladatainak megvalósítása során speciális helyszínrre nincs szükség, osztálytermi környezetben is megvalósítható a modul tartalma.</p>	

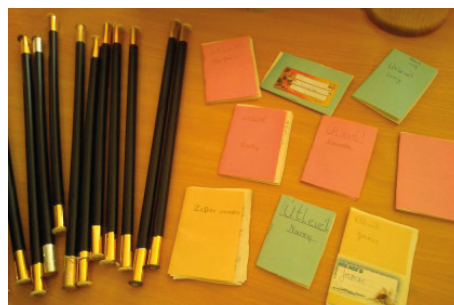
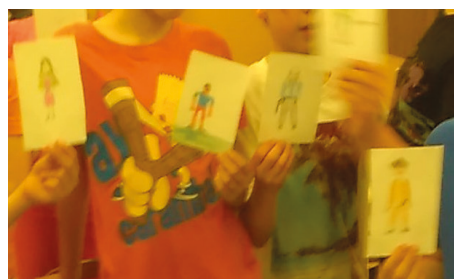
Eredmények és visszajelzések

A szakkör végén a tanulókat személyes elbeszélgetésre hívtuk, ahol megoszthatták az élményeiket. Az alábbi kérdésekre kértük, hogy válaszoljanak: Tetszett-e az új módszer? Milyen érzésed volt az első, illetve az utolsó órán? Melyik volt a legérdekesebb és legizgalmasabb része a történetnek? Melyek azok a készségek, amelyekben ügyesebb lettél? Mit tanultál a szakkörön?

Először a tanulóink meglepődtek, az új helyzet furcsa volt számukra, nehezen találták meg a hangot a társaikkal. Egy kis idő múlva azonban természetesebbé vált a légkör, és elkezdtek

bevonódni a történetbe. Minden óra végén megbeszéltük a tapasztalatokat és összegeztük az ismereteket. Nagyon várták a következő alkalmat, szerették volna, ha minden nap találkozunk a Storyline órán. Kíváncsian kérdezgettek hét közben, hogy vajon milyen feladat, probléma lesz a következő foglalkozáson. A kezdetben bizonytalan tanulók is pontosan megfogalmazták, hogy jobban tudnak együtt dolgozni, megismerték a társaikat és nagyon élvezték a játékot. Sokan említették a kulcskérdésekhez és a problémákhoz kapcsolódó feladatok megoldását. Ez a visszacsatolás fontos eleme a további munka megtervezésének.

Néhány gondolat a tanulóinktól: „Minden héten nagyon vártam a szakkört.” „Az volt a legjobb, hogy más bőrébe bújhattunk.” „Nagyon sok érdekes dolgot tanultunk, legjobban a trükkök tetszettek.” „Bárcsak több ilyen óránk lenne!”



III/1-2-3. kép: A helyszín megalkotása, a karakterkártyák, és az elkészült varázspálcák (saját fényképek)

Konklúzió

A kísérleti órák után megállapítottuk, hogy a Storyline módszer nemcsak a részt vevő bázisiskolákban, hanem más intézményekben is jól működhet. Az a tanulási környezet, amelybe így a gyerekeket helyeztük, fejlesztette a kreatív gondolkodást, a beszédkésztséget,

képesek voltak megfogalmazni saját ötleteiket, és a változatos kommunikációs helyzetekben is helytálltak. A modul során számos témakört érintettünk, a kilenc modul mindegyike más-más tananyagtartalmat közvetített, és a Storyline módszer megfelelőnek bizonyult ezeknek a tananyagtartalmaknak a hatékony és játékos módon történő elsajátításához.

A kerettörténet-módszer alkalmazható egy adott tanítási órán vagy egy témakör feldolgozása során, akár több órán keresztül. Lehet azonban egy egész tanéven átívelő kerettörténet, amely tartalmaz ismeretközlő, ismétlő és ellenőrző részeket is. Akár tanórán kívüli foglalkozásokon is felhasználható a módszer, például projektnapok, témahetek, szakkörök alkalmával, de a tehetséggondozást, a felzárkóztatást is segítheti. Szabadidős programok tervezésekor szintén gondolhatunk a kerettörténet-módszerre, éppúgy, mint a nyári táborok vagy az erdei iskola programjának összeállításakor is.

Irodalom

- Bell, S., Harkness, S. (2006). *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. Royston: UKLA.
- Bell, S., Harkness, S. & Graham W. (ed.). (2007). *Storyline – Past, Present & Future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Bell, S. (1995). Storyline as an Approach to Language Teaching. *Die Neueren Sprachen*, 94(1).
- Brown, S. (2009) *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. London: Penguin.
- Carey, B. (2006) *Tracing the Spark of Creative Problem-Solving*, Letöltve: 2017. 06. 13-án: <http://www.nytimes.com/2010/12/07/science/07brain.html>
- cBell, S., Harkness, S.
- Creswell, J., (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Letschert, J., (1992). *Topic Work. A Storyline Approach*. Enschede: SLO Institut for Curriculum Development.
- Lippai E., Nagy V., Sztridáné Kurucz K., Voglné Nagy Zs., (2015). *Gyakorlat-reflexió-innováció*. Budapest: OFI.
- Mitchell P. J., McNaughton M. J., (2016). *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Pukánszky B., Németh A., (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rousseau, Jean-Jacques, (1997). *Emil, avagy a nevelésről*. ford. Győry J. Budapest: Papyrus Kiadó.

